

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

SENTIDO PESSOAL ATRIBUÍDO POR ALUNOS ADOLESCENTES ÀS
TRAJETÓRIAS ESCOLARES “ACIDENTADAS”

EDIMAR ROBERTO DE LIMA SARTORO

PORTO VELHO

2011

EDIMAR ROBERTO DE LIMA SARTORO

**SENTIDO PESSOAL ATRIBUÍDO POR ALUNOS ADOLESCENTES ÀS
TRAJETÓRIAS ESCOLARES “ACIDENTADAS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

PORTO VELHO

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Sartoro, Edimar Roberto de Lima
S251s Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares
2011 “acidentadas” / Edimar Roberto de Lima Sartoro; orientadora, Marli Lúcia
Tonatto Zibetti. -- Porto Velho, 2011.
158 f. : Il. ; 30 cm.

Dissertação: (mestrado em psicologia) – Universidade Federal de
Rondônia.
Referências

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Psicologia da
educação. 4. Educação – Rondônia. 5. Processo de escolarização. 6.
Escolarização de adolescentes. 7. Reprovação escolar I. Zibetti, Marli Lúcia
Tonatto. II. Universidade Federal de Rondônia. III. Título

CDU : 159.922.8 : 37.015.3(811.1)

Bibliotecária: Marlene da Silva Modesto Deguchi CRB 11/ 609

FOLHA DE APROVAÇÃO

SENTIDO PESSOAL ATRIBUÍDO POR ALUNOS ADOLESCENTES ÀS TRAJETÓRIAS ESCOLARES “ACIDENTADAS”

EDIMAR ROBERTO DE LIMA SARTORO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

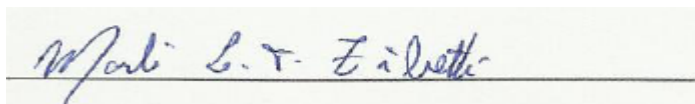
Orientadora: Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

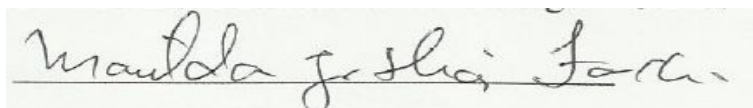
Assinatura:



Prof. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM.

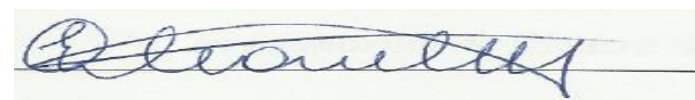
Assinatura:



Prof. Dr^a. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura:



Dissertação aprovada em: 27/07/2011

*À minha querida Mãe, porto seguro de minha vida. Em seu viver, o
testemunho de uma Mulher simples que não deixou as mazelas da
vida cerrar o seu sorriso.*

*In memoriam de Enio e Diego, amigos que foram cedo demais e dos
quais sinto uma saudade que aperta.*

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de alunos investigado, adolescentes cujos conhecimentos e experiências contribuíram de modo substancial para a concretização desta pesquisa, aos funcionários e professores meus agradecimentos mais sinceros. Sem a colaboração e disposição de todos vocês este trabalho não teria sido possível.

À professora Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pela cuidadosa orientação, apoio e amizade. Meu mais profundo agradecimento pela confiança depositada em meu trabalho e por ser uma pessoa sempre disponível.

À Marilda Gonçalves Dias Facci e Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À CAPES, pela concessão de recursos financeiros para que este estudo se realizasse, por meio de bolsa de pós-graduação.

Ao Programa de Mestrado em Psicologia (MAPSI) da Universidade Federal de Rondônia, pela confiança e apoio.

Ao professor Dr. Orestes Zivieri Neto, que me acompanhou no meu primeiro exercício de docência, meu muito obrigado pelo conhecimento compartilhado, apoio e dedicação.

Ao grupo de estudo e pesquisa LIEPPE, pela acolhida e experiência compartilhada cuja participação possibilitou-me aprofundamento nos estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural.

Ao coletivo de professores do Mapsi, pela seriedade e compromisso, os quais desempenharam papel fundamental em meu processo de formação acadêmica e humana.

Aos queridos e queridas colegas do Programa: Elisângela, Fernanda, Rodrigo, Sheylla, Vanessa, Alberto, Djalma, Carol, Luanna, Carla, Daniella, Vânia, Patrícia e Denise meus sinceros agradecimento pelos conhecimentos e vida compartilhada.

Aos meus amados irmãos Thiago e Claudia, por participarem da minha vida e pelo desprendimento.

À minha companheira Magna, pela confiança, afeto e constante incentivo.

A todos os meus amigos e amigas, pelo suporte oferecido e, em particular, a Maikk, Shigueru e Waldeir, amigos de uma vida.

À querida amiga Zilmara, pela cuidadosa revisão ortográfica do texto desta dissertação.

*“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive.” (José **Martí**).*

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no âmbito das pesquisas sobre escolarização de adolescentes e tem como objetivo compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. A investigação tem como marco teórico a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski, seus colaboradores e continuadores Leontiev e Luria. Neste estudo a atividade educativa, partindo das contribuições de Duarte (1999), Saviani (2000), Facci (2003), dentre outros, é entendida como uma atividade intencional, cujas ações encaminham-se para a concretização de seu fim último: produzir em cada indivíduo singular aquilo que foi alcançado pelo gênero humano em seu decurso histórico. Participaram da pesquisa 10 alunos de classes populares, na faixa etária entre 14 e 16 anos, estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Alta Floresta D'Oeste - RO. A coleta empírica de dados foi feita utilizando-se instrumentos como: entrevistas individuais, análise documental, encontros de grupo focal e caderno de campo. A análise dos dados parte de duas categorias: a) processo de escolarização e b) sentido pessoal atribuídos às trajetórias escolares. Os resultados revelam que a escola não é apreendida pelos adolescentes como um local destinado à aprendizagem, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o processo de escolarização é significado como mecânico, cansativo, repetitivo e desinteressante. Para estes estudantes a escola não tem produzido o motivo, a necessidade para a aquisição do saber sistematizado, assumindo, por sua vez, apenas características de uma instituição voltada para atender o mercado de trabalho. Os relatos evidenciam a não coincidência entre o sentido e o significado da escola. A análise demonstra que as trajetórias “acidentadas” não dependem de apenas um sujeito: o aluno, mas expressam as sínteses do processo pedagógico, o qual se encontra estreitamente entrelaçado com as determinações da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Processo de escolarização; Adolescência; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This master's thesis is included within the extent of research on adolescent education and aims at understanding the personal meaning teenage students of the final years of elementary school attribute to their experiences of school failure and dropout. The research is based on the theoretical model of the Cultural-Historical Psychology developed by Vigotski, his collaborators and followers Leontiev and Luria. In this study the educational activity, based on the contributions of Duarte (1999), Saviani (2000), Facci (2003) among others, is understood as an intentional activity, whose actions make their way towards the accomplishment of their ultimate goal: to produce in each single individual what has been achieved by mankind in its historical course. 10 students participated in the study of popular classes from the age group between 14 and 16, all students in years 8 and 9 of elementary school in a state school in Alta Floresta D'Oeste - RO. The empirical data was collected using tools such as interviews, document analysis, focus group meetings and field notes. The analysis of data started from two categories: a) the schooling process and b) personal meaning assigned to the school trajectories. The results show that the school is not perceived by adolescents as a place for learning or the development of higher psychological functions. The process of schooling is seen as mechanic, tiring, repetitive and uninteresting. For these students the school has not produced the reason, the need for the acquisition of systematic knowledge, assuming, in turn, only features of an institution intended to meet the labor market. The reports highlight the mismatch between the sense and meaning of school. The analysis reveals that the "accidental" trajectories did not depend on only one subject: the student, but it expresses the synthesis of the learning process, which is closely intertwined with the determinations of capitalist society.

Key Words: Schooling process; Adolescence; Cultural-Historical Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS RECENTES REVELAM.....	18
1.1 Escolarização e adolescência	18
1.2 Análise dos grupos temáticos.....	19
1.2.1 Fracasso escolar.....	19
1.2.2 Escola e relações de gênero	23
1.2.3 Os sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar	24
1.3 Conclusão sobre os grupos temáticos	31
2 - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS INDIVÍDUOS.....	35
2.1 A objetividade da existência humana na concepção marxiana	35
2.2 O homem, um ser “natural humano”	38
2.3 O trabalho como categoria fundante do gênero humano	41
2.4 Da implicação da produção material no processo de humanização	47
2.5 A adolescência a partir de Vigotski	48
3 - A ESCOLARIZAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	54
3.1 Do caráter genérico e da especificidade da escolarização.....	55
3.2 A socialização do saber sob a sociabilidade capitalista.....	59
3.3 Da gênese do psiquismo humano.....	61
3.4 Significado social e sentido pessoal	64
3.5 Da apropriação de conhecimentos e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento	66
4 - A PESQUISA	70
4.1 Objetivos e justificativa.....	70
4.2 O método	73
4.3 O contexto da pesquisa.....	77
4.3.1 Local da pesquisa	78
4.4 Sujeitos da pesquisa.....	82
4.5 Procedimentos e instrumentos.....	86
4.5.1 Entrevistas Individuais	88
4.5.2 Encontros de Grupo Focal	89
4.6 Análise dos dados.....	92
5 - O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	94
5.1 Da especificidade da educação escolar, sentidos atribuídos	95
5.2 A função social da escola: “eu acho que é para o trabalho”.....	103
5.3 Motivos da atividade de estudo	106
5.4 Questões sobre a fragmentação do ensino-aprendizagem	110

6 - SENTIDO PESSOAL ATRIBUÍDO ÀS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	114
6.1 Sentidos atribuídos à relação professor-aluno.....	115
6.2 Queixas ao tratamento dispensado aos alunos.....	118
6.3 A atividade docente na perspectiva dos alunos.....	121
6.4 Indisciplina escolar	125
6.5. Sentidos atribuídos às reprovações	130
 7 - SÍNTESES DA PESQUISA	 137
 REFERÊNCIAS.....	 141
 ANEXO 1.....	 151
Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	152
 APÊNDICE 1	 153
Termo de autorização para pesquisa	153
 APÊNDICE 2	 154
Termo de consentimento livre e esclarecido	154
 APÊNDICE 3	 155
Roteiro de entrevista individual com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental	155
 APÊNDICE 4	 156
Roteiro para encontro de grupo focal.....	156
 APÊNDICE 5	 159
Questionário socioeconômico	159

INTRODUÇÃO

“Cada indivíduo para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. [...] o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade.”
(**Newton Duarte**)

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre a temática escolarização de adolescentes sendo, mais precisamente, o foco de nossa investigação, as trajetórias escolares de alunos com histórico de repetência e evasão escolar. Para tal, o universo da pesquisa envolveu 10 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), na faixa etária entre 14 e 16 anos, de uma escola da rede estadual do município de Alta Floresta D'Oeste – RO.

O interesse por esse tema está relacionado com a formação em Pedagogia e, mais especificamente, aos estudos desenvolvidos durante o Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Inicialmente, surgiram muitas dúvidas a respeito do objeto de estudo, quem seriam os sujeitos investigados, qual a metodologia mais adequada, onde se daria a pesquisa etc. Embora houvesse muitas dúvidas e indagações, era grande o desejo de aprofundar os estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à base marxista que a fundamenta, bem como de compreender de modo crítico o fenômeno da escolarização.

Com base nestes anseios e com a ajuda do coletivo de docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Psicologia (UNIR) e, especialmente, pelas intervenções profícuas da orientadora, foi possível definir com mais clareza o objeto de estudo. A resultante desse processo foi a eleição da escolarização de adolescentes como tema de estudo, sendo o recorte: as trajetórias de alunos com histórico de repetência e evasão escolar. Temos, assim, como objetivo de nossa investigação: compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar, as quais nomeamos, neste trabalho, como “trajetórias acidentadas”.

O termo “acidente” que estamos utilizando para qualificar as trajetórias dos sujeitos investigados designa, segundo o Dicionário Houaiss (2008): “altos e baixos; irregular, tortuoso, cheio de dificuldades, tumultuado.” Esse é o preciso sentido que estamos dando à expressão “trajetórias escolares acidentadas.” Nossa intenção inicial, ao delimitarmos o foco de pesquisa, era de recorrermos ao conceito de fracasso escolar que comparecia no título de

nosso projeto: “Ouvindo meninos e meninas sobre fracasso escolar: um estudo da perspectiva de gênero.” Entretanto, com nossa ida a campo esse termo mostrou-se polissêmico, sendo, pois, apreendido pelos estudantes como um fenômeno de natureza singular que se expressava apenas como fracasso do aluno.

Uma das alunas entrevistadas questionou o emprego de tal termo afirmando: “essa é uma palavra muito forte para meu lado [...] acho que podia mudar o fracasso.” E nos questionou: “[...] você gostaria que eu te chamasse de fracassado?” A aluna, assim, ao expressar o desconforto em relação aos significados que o termo evoca, e mediante nossa solicitação, faz uma pertinente sugestão: “Ah, coloca tropeços na adolescência, alguma coisa assim. Mas fracasso, nossa!”

Essa aluna nos oferece o sentido pessoal que as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização assumem para ela e o qual parece estender-se aos demais alunos investigados: as experiências de desistência e reprovação constituem-se como “tropeços”, acidentes no processo de escolarização. Conhecer os sentidos atribuídos pelos estudantes a tais “tropeços” e como esses expressam as sínteses de suas relações com a realidade objetiva é o que nos move a investigar essa temática.

É importante ressaltarmos que no período que foi realizado o trabalho de campo o objetivo da investigação era conhecer como o fracasso escolar estava implicado pelas questões de gênero e como meninas e meninos com histórico de fracasso no processo de escolarização compreendiam essas questões. Como se pode observar, tínhamos como foco duas categorias: gênero e fracasso escolar. Norteados pelo objetivo acima descrito, realizamos toda a parte empírica da pesquisa; nos apêndice 4, 5, 6 e 7 podemos observar a forte presença da temática gênero em nossas questões de pesquisa.

Porém, a união dessas duas categorias mostrou-se problemática. Com o avanço de nossos estudos no campo da Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que os estudos que relacionavam gênero e fracasso escolar, os quais nos orientaram na elaboração do projeto de pesquisa (LOURO, 1997; DAL-IGNA, 2005, BRITO, 2009), eram fortemente orientados pela perspectiva pós-estruturalista.

Nesta vertente teórica, conforme argumenta Almeida (1999), o sujeito histórico, concreto sofre descentração e dilui-se sendo, pois, constituído pelo poder ubíquo da linguagem e pelas práticas discursivas. A tese dos pressupostos pós-estruturalista, segundo esse autor, pode assim ser definida: a linguagem constitui o sujeito. Temos ainda nessa corrente, o descentramento da verdade cujo conhecimento objetivo é compreendido pelo viés

das representações simbólicas, bem como a renúncia da categoria ontológica de totalidade do real, fonte de racionalidade para o marxismo, ficando em seu lugar o culto do particular, do fragmento, do contingente.

Desse modo os estudos com foco na categoria gênero, fundamentados nos postulados pós-estruturalistas, partem de uma análise do real cuja ênfase recai, segundo Benoit (2000), sobre o campo do simbólico, das imagens. Contudo, a autora, enraizada no pensamento marxista, afirma que: “[...] a análise e a síntese teórica das relações sociais não podem ter como elemento essencial as significações que os indivíduos lhes atribuem, ou seja, as realidades discursivas da consciência”. É preciso considerar que as representações não são “puras”, mas históricas, isto é, sua constituição expressa o movimento concreto do real.

Considerando tais aspectos, Magalhães e Silva (2011) assinalam que o fio condutor dos estudos de gênero tende a desconsiderar a intrínseca relação de tal categoria com as determinações do modo de produção capitalista. Nos marcos do referencial marxista, as autoras defendem que é necessário que a problemática das desigualdades de gênero – da opressão da mulher pelo homem – seja compreendida como parte da sustentação da lógica do capital. Nesse sentido, “A luta pela liberdade feminina não é uma “questão de gênero” é uma luta de classe, implica a luta pela liberdade humana.” (*Idem*, 2011, p. 16).

Essa constatação fez-nos rever nossa proposta inicial de pesquisa. Assim, ao longo das reuniões de orientação e pelas pertinentes proposições da banca de qualificação, evidenciou-se a necessidade de uma maior delimitação de nosso objeto de estudo. Acatando as considerações, elegemos o processo de escolarização como o foco de pesquisa, sendo o recorte: as trajetórias de alunos adolescentes com histórico de desistência e reprovação escolar.

O aporte teórico que subsidia a investigação é o da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski¹ (1896-1934), juntamente com seus colaboradores e continuadores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1904-1979), dentre outros. Esses autores partem da premissa marxiana da objetividade do real e apreendem a realidade humana como concreta, como síntese de muitas determinações. A compreensão do modo de produção material da vida social é o ponto de partida, a entrada, para a explicitação de como o homem² humaniza-se, de como produz seus pensamentos, seu

¹ O nome de Vigotski é grafado de diferentes formas. Neste trabalho adotaremos essa, salvo em caso de referência e citação, quando empregaremos o modo em questão.

² Quando utilizarmos, nesse trabalho, o termo homem, não estaremos nos referindo especificamente ao gênero masculino, mas sim, no seu sentido *lato* que engloba homens e mulheres, como gênero humano.

psiquismo. Pois como assinala Vigotski (1930/2010), a lei fundamental do desenvolvimento humano é que os indivíduos são criados pela sociedade na qual vivem.

Fundamentamos, assim, nossa pesquisa nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural por ela constituir-se como uma psicologia essencialmente crítica, a qual permite romper com as noções que tomam o percurso do desenvolvimento humano como um fenômeno natural, o qual mistifica e oculta sua verdadeira natureza, a saber: a natureza histórica. Como também, porque tal psicologia permite pensar e explicar a realidade material e não material em sua dinâmica e processualidade histórica.

Por esse viés, tal psicologia busca não apenas compreender a realidade, mas também transformá-la – desde que a finalidade de tal transformação seja a superação das condições que desumanizam os indivíduos –, no sentido da efetiva humanização dos sujeitos, do pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1931/1995).

Na base desse referencial teórico, como há pouco demonstramos, está o materialismo histórico-dialético. Sua filosofia e método são o que permite à Psicologia Histórico-Cultural superar as concepções teórico-epistemológicas positivistas que, além de naturalizar os fenômenos humanos e concebê-los como divorciados da história, fragmentam o indivíduo em polos opostos como: corpo e mente, objetivo e subjetivo, natural e social etc.

Ao superar essas concepções, tal psicologia rompe com a lógica formal que exclui as oposições e contradições – compreendidas, aqui, não como opostos exteriores, mas como interiores um ao outro. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural trabalha com o princípio da unidade indissolúvel dos contrários, a qual não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação, sendo o subjetivo como objetivo, o interior como exterior, o individual como social (MARTINS, 2006).

Enfatizamos, contudo, que a apreensão da realidade humana como uma unidade indivisa, não consiste em uma criação da mente humana. Se assim o fosse, estaríamos defendendo a tese do idealismo na qual é a atividade intelectual que cria a realidade social (MARX; ENGELS, 1946/2009). A realidade sendo objetiva, concreta é apenas capturada pelo pensamento teórico como determinada, como síntese de muitas relações.

Netto (1989a, p. 47) revela que o pesquisador ao recorrer à mediação das abstrações teóricas, diante de seu objeto de estudo: “[...] pesquisa sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno – e reconstrói no plano do pensamento todo este processo.” Essa é a maneira, pois, de nos apropriarmos da realidade objetiva para reproduzi-la teoricamente. É à

luz de tal premissa que nos debruçaremos sobre as trajetórias acidentadas dos alunos pesquisados.

Em face aos apontamentos iniciais, fazer pesquisa, em nossa percepção, constitui um ato eminentemente político. A escolha de uma teoria, de um determinado tema – e não outro, dos autores, do local da pesquisa, dos instrumentos etc. manifesta como nossas escolhas expressam as contingências históricas. Nesse sentido, não há neutralidade em pesquisa. Ao pesquisarmos, ainda que isso não esteja claro de início, estamos nos posicionando frente a uma dada realidade, estamos dizendo quais são nossas ideias, nossos princípios, nossos valores.

Assim, ao pesquisarmos comparecemos inteiramente como sujeitos históricos diante do objeto pesquisado, sendo o resultado da atividade investigativa a confecção de um produto no qual nos objetivamos, em que cada palavra, frase, seção etc. exprime a história de nossa singularidade e, dialeticamente, a história do gênero humano.

Este trabalho está organizado em sete partes. A primeira reúne pesquisas relacionadas ao tema escolarização de adolescentes. Na segunda parte, a partir da base marxista que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural, abordamos o processo histórico-cultural da constituição dos indivíduos. Na terceira seção, nos detemos sobre o processo de escolarização, sua função prevalente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na quarta seção, apresentamos a metodologia que pautou nossa investigação, descrevendo os sujeitos, o local em que a pesquisa foi realizada, os instrumentos, bem como os procedimentos utilizados para a produção de dados. Nas seções cinco e seis, apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa e, finalmente, na sétima parte apresentamos as sínteses da investigação.

Ao apresentarmos esta dissertação, esperamos que ela possa fornecer mediações teóricas para que docentes, discentes e pesquisadores compreendam de forma crítica a complexidade do trabalho educativo, no contexto da escolarização de adolescentes. Nesse intuito, esperamos que os dados e as abstrações, ao lado de outros estudos, possibilitem o entendimento do real, seu movimento e contradições, subsidiando, assim, a luta por uma educação que tenha como fim atingir a humanização plena dos indivíduos.

1 - PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS RECENTES REVELAM

Esta seção propõe-se a analisar um conjunto de pesquisas que se relaciona ao tema escolarização de adolescentes. Por meio desse exercício, procuramos reunir informações sobre como essa temática vem sendo enfocada pela produção acadêmica nacional. O conjunto de trabalhos analisados é constituído pelas dissertações e teses produzidas na década de 2000, nas áreas da Educação e Psicologia.

Inicialmente apresentamos o caminho percorrido mediante o qual tivemos o acesso a esses estudos. Na sequência, fazemos descrição das pesquisas reunidas em grupos temáticos. Por fim, procedemos uma análise mais sistemática desses trabalhos, visando à problematização de como o processo de escolarização de adolescentes vem sendo tratado pela produção acadêmica, ressaltando as possíveis respostas e/ou avanços na compreensão desse tema.

1.1 Escolarização e adolescência

O universo de nossa análise é constituído pelas dissertações e teses produzidas na década de 2000, nas áreas da Educação e Psicologia, as quais tiveram como objeto de estudo a escolarização de adolescentes. Assim, mediante a abrangência dessa temática e multiplicidade de enfoques teórico-metodológicos, foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha dos trabalhos: a) ter a escolarização de adolescentes como principal foco de investigação; b) contemplar a perspectiva dos alunos; e c) enfocar o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

A eleição de tais critérios decorre de nossa proposta de pesquisa, compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. Nossa intenção, desse modo, não é realizarmos um estudo tipo estado da arte, pois o mesmo demandaria um exercício investigativo de outra natureza, mas sim conhecer o caminho percorrido por outros estudos, a fim de apreendermos suas contribuições, avanços e possíveis lacunas.

Para o levantamento da produção acadêmica que contemplasse nosso tema, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes indexadores: escolarização e adolescência; fracasso escolar e adolescência; escola, adolescência e Psicologia Histórico-Cultural.

Resultou dessa busca um total de 53 trabalhos, sendo 39 dissertações e 14 teses. Buscando obedecer à delimitação do estudo, passamos à leitura dos resumos dos trabalhos a fim de selecionarmos as produções que correspondessem aos nossos critérios. Dos trabalhos identificados, verificamos que apenas 12 tratavam diretamente do tema escolarização de adolescentes. Para efeitos de análise, nossa intenção inicial era de localizarmos todos os estudos na íntegra, contudo, isso não foi possível, pois alguns trabalhos não estavam disponibilizados pela BDTD. Sendo assim, ao final do levantamento, chegamos ao número de sete pesquisas, sendo sete dissertações e uma tese.

Após esse exercício, iniciamos uma leitura integral e cuidadosa desses trabalhos a fim de identificarmos similaridades entre as pesquisas. Como critério para a organização desse material, utilizamos o objetivo geral proposto por cada um dos textos. Assim, as pesquisas foram reunidas em três grupos temáticos, conforme pode ser observado no Quadro seguinte.

Quadro I - Pesquisas sobre escolarização de adolescente de 2000 a 2010

Grupos temáticos	Dissertações	Teses
Fracasso escolar	2	0
Escola e relações de gênero	1	0
Sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar	3	1
Total	6	1

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O grupo temático Fracasso escolar reúne pesquisas que tratam de questões como: recuperação escolar, problemas de aprendizagem e trajetória escolar. O segundo, Escola e relações de gênero, é constituído por apenas um estudo o qual investiga as identidades de gênero e cotidiano escolar. Por fim, o terceiro grupo de trabalhos: Sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar inclui os trabalhos que buscam analisar a versão dos alunos sobre a experiência escolar, significado de escola e adolescência.

A seguir, serão apresentados e analisados os três subtemas. A metodologia utilizada, para leitura e análise das produções, foi norteada pelas seguintes questões: Qual o objetivo do trabalho? Qual o método de pesquisa e teoria que o fundamenta? Que concepções de adolescente e escola são apresentadas? A que conclusões chegaram?

Assinalamos que não é nossa intenção esgotarmos as contribuições teóricas dadas por essas pesquisas. Nesse sentido, ao nos aproximarmos desses trabalhos, buscamos apenas

dialogar com o conhecimento já produzido na área e somente quando necessário, apontaremos lacunas ou viesamentos teórico-metodológicos. Buscamos, à luz desse exercício analítico, situar nossa investigação e refinarmos nosso objeto de estudo.

1.2 Análise dos grupos temáticos

1.2.1 Fracasso escolar

Este grupo temático reúne duas dissertações do campo da Educação, as quais discutem a temática fracasso escolar sob a ótica dos estudantes. A dissertação de Omuro (2006)³ buscou investigar como alunos de uma escola pública estadual paulista de Ensino Fundamental, encaminhados para a Recuperação do Ciclo II, percebem e analisam as questões relativas ao fracasso escolar. Já a dissertação de Borges (2008), procurou identificar elementos para compreensão da produção do fracasso na escola de Ensino Fundamental, investigando trajetórias escolares de alunos que durante o Ensino Fundamental tinham rendimento satisfatório no ciclo I e que não permaneceram com esse rendimento no ciclo II.

Nesse grupo, embora os trabalhos possuam foco comum, os objetos de estudo são apreendidos a partir de referenciais teóricos diferenciados. Omuro baliza sua investigação nas contribuições teóricas de Pérez Gómez (2001) sobre a cultura experiencial dos alunos e Charlot (2000) sobre a noção de relação com o saber. Já Borges, apóia-se, principalmente, nas reflexões do sociólogo Dubet (2003) sobre os conceitos de experiência escolar e de desigualdades múltiplas.

A metodologia utilizada nos estudos é de natureza qualitativa. Assim, para o levantamento dos dados empíricos os pesquisadores recorreram a instrumentos como: observação de campo, análise documental e entrevista semiestruturada (BORGES); grupo focal, questionário socioeconômico, análise de cadernos e entrevistas (OMURO).

Nesse grupo de trabalhos, embora os estudos constituam-se a partir do tema fracasso escolar, seu conceito não é idêntico entre os autores. Para Omuro, as situações de fracasso escolar emanam das dificuldades que os alunos possuem de estabelecer uma relação significativa com os saberes escolares. Em Borges, o conceito de fracasso escolar expressa

³ A fim de deixarmos o texto mais fluido, na primeira ocorrência dos autores que compõem os grupos temáticos seguiremos as normas da ABNT NBR 14724 (2011), nas citações subsequentes apenas indicaremos o sobrenome dos autores sem o ano.

diversos fenômenos, tais como: a defasagem idade/ano, o não acesso à escola, a evasão escolar e o não aprendizado.

Borges recupera, em sua dissertação, as diferentes abordagens sobre esse tema em teóricos nacionais e internacionais como Patto (1999), Arroyo (2000), Hargreaves (2004) dentre outros e aponta que em tais estudos persistem as dificuldades em definir “exatamente” o que seja o fracasso do estudante. O autor concorda, porém, que o fracasso escolar é um problema de ordem política. Como estratégia de enfrentamento, Borges assinala que caberá ao Estado, numa ação conjunta com o campo educacional, com os diferentes profissionais da área, buscar soluções que efetivamente rompam com a lógica excludente do fracasso escolar.

Ainda, de acordo com Borges, a política educacional brasileira operou mudanças na expressão do fracasso escolar. Ao contrário do que ocorria no passado, atualmente a maioria dos alunos tem acesso e permanência garantida na escola. O que ocorre, segundo esse autor, é que esse direito à educação ainda não se materializou em aprendizagem, em qualidade de ensino e por isso continua gerando “[...] o fracasso escolar, as desigualdades escolares e, por fim, as desigualdades sociais.” (*Idem*, p. 41).

Sobre como os adolescentes foram apreendidos por tais investigações, constatamos que os autores preocuparam-se em apresentar e situar, social e historicamente, seus sujeitos de pesquisa. Para isso, a partir de informações levantadas por meio de questionário socioeconômico, um perfil dos alunos adolescentes foi construído pelos pesquisadores.

No que tange às dificuldades escolares, os autores, com base nos depoimentos dos estudantes, apresentam diferentes explicações. Omuro (2006, p. 143) constatou que na visão dos entrevistados: “[...] nunca o problema está na escola, no professor e em sua metodologia.” Esses alunos, conforme observou, tendem a assumir o fracasso escolar como um fenômeno isolado. Suas causas são explicadas como sendo, geralmente, de ordem pessoal ou extraescolar. Entretanto, Omuro assinala que para os estudantes, o fracasso não se trata de um fenômeno imutável, pelo contrário, para os adolescentes, trata-se “[...] de uma situação alterável, uma opção relacionada a um fator motivacional ou a uma mobilização pessoal para o estudo.” (*Idem*, p. 145).

A autora, ao expor esse posicionamento dos alunos, revela como eles lidam com as situações de fracasso na escolarização. Conforme ficou evidente, o fracasso não é percebido pelos estudantes como algo estanque o qual não pode ser mudado, superado. Porém, o que não é aprofundado na análise de Omuro, é que os alunos, ao visualizarem o fracasso escolar como uma situação passível de mudança, reproduzem os princípios da sociedade capitalista,

qual seja: a ideologia do esforço e motivação pessoal para superar os obstáculos impostos pela natureza de sua ordem.

Para Borges, que em sua dissertação investigou duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, uma localizada na periferia e outra no centro da cidade, a experiência escolar é expressa pelos sujeitos de maneira diferenciada, bem como as razões para o declínio em suas trajetórias escolares são interpretadas de modos diversos.

Conforme afirma o autor, os alunos da escola de periferia tecem críticas acerca do trabalho pedagógico, das constantes mudanças no quadro de professores e ainda fazem observações sobre as péssimas condições da estrutura física da escola. Borges, todavia, assinala que esses adolescentes, ao abordarem suas trajetórias, tendem a tirar o foco da instituição escolar e a relacionam a fatores extraescolares. Explicam, pois, que as dificuldades enfrentadas, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, são decorrentes do aumento das responsabilidades com as demandas familiares, cuidar de irmãos menores ou de algum familiar que ficou doente, por exemplo.

Diferentemente dos alunos da escola de periferia, Borges observou que os alunos da escola do centro apontam razões subjetivas como preguiça e tédio para explicar o rendimento escolar. O autor assinala, ainda, que embora esses alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem, os mesmos não teciam críticas à instituição e seus processos, sendo o fracasso escolar, conforme apontado por Omuro, assumido como um fenômeno particular do aluno.

Quanto à relação com o ensino-aprendizagem, Borges aponta que esses adolescentes encontram muitas dificuldades para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos, que além de complexos são vazios de sentido para as vidas cotidianas dos alunos. Sobre essa questão, a pesquisa de Omuro também chegou a conclusões semelhantes. Para a autora a relação que os estudantes investigados estabelecem com a escola é uma relação de tensão. Seus saberes práticos, adquiridos na vivência com seu grupo social, não são contemplados pela escola. Essa tensão, segundo evidencia o estudo, manifesta as dificuldades que os alunos enfrentam para estabelecer uma relação significativa com os conteúdos escolares, os quais consideram desinteressantes e sem nenhum atrativo.

Em face ao exposto, acreditamos que as temáticas enfocadas pelos estudos nos apresentam questões importantes para a presente investigação. Em primeiro lugar, porque, embora tenhamos avançado na compreensão do que seja o fracasso escolar, de como se constitui social e historicamente, pouco conhecemos os sentidos que essas experiências assumem para os estudantes. Em segundo, os trabalhos nos fazem pensar num problema de

ordem metodológica. Ambos os estudos apresentam referencial coeso, os quais utilizam para iluminar os dados, bem como nos dão um quadro detalhado do campo empírico e dos sujeitos investigados; entretanto, observamos que no plano analítico não há maiores avanços no que se refere à uma elaboração teórica que revele o processo de escolarização vivenciado pelos adolescentes, em suas relações e determinações.

Sobre o tema fracasso escolar, apresentamos em forma de síntese como compreendemos tal fenômeno. A partir dos estudos pioneiros de Patto (1999), iniciados na década de 80, é construída uma leitura crítica sobre a produção do fracasso escolar. A autora por meio de uma revisão histórica buscou romper com as explicações tradicionais de cunho ideológico e cientificista que pautavam a literatura psicológica e pedagógica, como, por exemplo, a teoria da carência cultural que atrelava os problemas de escolarização à pobreza ambiental e/ou material das crianças e adolescentes dos setores populares. Nessa concepção, o déficit cultural produzia deficiências no desenvolvimento psicológico dos sujeitos a ponto de gerar dificuldades de aprendizagem e de adaptação à rotina e às normas escolares.

A leitura crítica provocou mudanças no eixo da análise do fracasso escolar. De acordo com Proença (2002, p. 191), tal fenômeno passou a ser entendido pela literatura como produto de um complexo universo de questões, institucionais e políticas. Sendo assim, os estudos passaram a considerar o fracasso escolar como produto da escola e do: “[...] conjunto das relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes no dia-a-dia escolar.”

Em revisão sobre os estudos referentes ao fracasso escolar, Angelucci *et al.* (2004) nos revelam quatro concepções presentes na análise do fenômeno. As concepções podem ser divididas em: problema psíquico responsabilizando crianças e pais, como problema técnico culpando professores, como uma questão institucional (lógica excludente da educação); e por fim, como uma questão política.

Conforme este estudo, a produção do fracasso escolar é apreendida por um viés psicologizante, o qual não tem possibilitado uma compreensão crítica desse fenômeno. Ocorre aí a tendência de particularizar – atribuir aos próprios sujeitos (alunos) a culpa por suas dificuldades no processo de escolarização, patologizando, portanto, um fenômeno que é de natureza fundamentalmente social.

Para Facci *et al.* (2007), há uma correlação entre fracasso escolar e fracasso da sociedade capitalista. Nesse entendimento, as autoras afirmam: “[...] se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise

geral.” (*Idem*, p. 326). As autoras concluem, desse modo, que para uma efetiva compreensão da totalidade do processo educacional é preciso analisar as relações e determinações deste complexo, considerando as contradições da sociedade de classes. Por outros termos: “[...] é preciso estabelecer a relação entre escola e processo histórico.” (*Idem*, p. 326).

1.2.2 Escola e relações de gênero

O trabalho de Reis (2003), situado no âmbito da Educação, buscou conhecer a visão que alunos adolescentes possuíam sobre escola, adolescência e relações de gênero, para isso considerou a interação do espaço escolar com o espaço da casa e o espaço da rua. A metodologia utilizada na investigação é de natureza qualitativa, tendo como instrumentos observação e entrevistas de grupo focal.

No que tange ao conceito de gênero, Reis, partindo de uma atenta revisão teórica, nos apresenta um panorama de como as diferenças de gênero foram sendo constituídas social e historicamente e como essas incidem sobre as relações entre homens e mulheres. Conforme discute a autora, o conceito de gênero surge no âmbito das ciências sociais nos anos de 1980. Considerado como um instrumento analítico, esse conceito questiona as relações desiguais entre homens e mulheres revelando que essas não procedem de aspectos biológicos, mas de construções socioculturais.

Quanto à análise dos dados, Reis esforça-se para apreender os adolescentes para além da faceta aluno, restritos apenas aos muros escolares. A autora busca, assim, romper com a visão de estudante como um sujeito abstrato, pois nos revela que os adolescentes são “[...] indivíduos constituídos e constituintes nas/das outras esferas nas quais eles lidam.” (*Idem*, p. 120).

A respeito das relações de gênero na família, Reis demonstra, a partir dos depoimentos dos alunos, que na organização familiar o pai aparece sempre como principal provedor do lar. Em casa, a figura da mãe expressa o modelo de mulher a ser seguido. É com ela que as moças mantêm melhor relacionamento, pois, como relatam as adolescentes, as relações com a figura do pai e irmãos são constantemente tensas e conflituosas.

Sobre as relações de gênero, no âmbito da sociedade, a autora afirma que as desigualdades de gênero, social e historicamente construídas, são experienciadas cotidianamente pelos sujeitos investigados. A questão da liberdade não se põe para os rapazes

como um problema, porém para as adolescentes ela constitui-se como uma temática recorrente.

No que se refere ao processo de escolarização, Reis assinala que a categoria gênero está imbricada com o cotidiano escolar. A autora afirma que as adolescentes costumam manter uma relação mais próxima com as professoras e que para elas não há tratamento diferenciado para rapazes e moças, apenas acreditam receber mais atenção que os rapazes, devido à maior dedicação aos estudos. Nesse sentido, Reis aponta que para os estudantes as alunas são sempre mais protegidas, tanto pelos professores como pelas professoras; eles, pelo contrário, acreditam que são preteridos.

A prática pedagógica realizada na escola, segundo assinala essa autora, limita-se ao uso dos livros didáticos, quadro e giz. Observa também que há ocorrência de falta de professores, na ausência desses, a escola preenche o tempo dos alunos com a apresentação de filmes. Reis destaca, ainda, que o tempo de aula é bastante subtraído, assim afirma: “As aulas, que oficialmente são de cinquenta minutos, na prática acontecem em trinta ou quarenta [...]” (*Idem*, p. 72). A autora não aprofunda esse aspecto, mas caberia perguntar quais implicações esse fenômeno traz ao processo de ensino e aprendizagem? Ao desenvolvimento dos sujeitos escolares?

O estudo de Reis traz elementos importantes para pensarmos a escolarização. Evidencia que a escola é um ambiente que não está à margem das determinações da sociedade, de suas construções culturais. Desse modo, ressalta que as práticas sociais, nas quais esses adolescentes estão inseridos, são atravessadas por discursos sexistas, os quais são reafirmados tanto pela escola, como pela família.

Assim, para essa autora, a escola é um espaço social contraditório, marcado por movimentos de acomodação e resistência, de opressão e contestação, de manutenção e oposição. “É nessa dinâmica de contraditoriedade que seus sujeitos – professores e professoras, alunos e alunas – instituem e constituem-se a si mesmos, instituem e constituem os outros e são instituídos e constituídos por eles. Dessa forma, produzimos a sociedade que nos produz.” (*Idem*, p. 126).

1.2.3 Os sentidos atribuídos pelos alunos à experiência escolar

Neste último grupo de trabalhos, buscaremos analisar quatro estudos que enfocaram a relação dos alunos e alunas adolescentes com a escola, analisando os sentidos e significados,

os sentimentos e emoções e a experiência escolar, na ótica dos alunos. A pesquisa de Lima (2005) buscou, no campo da Psicologia, compreender como os alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo significam a adolescência e o que pensam sobre a escola; a de Checchia (2006), também na área da Psicologia, investigou a versão de jovens alunos de classes populares sobre a experiência escolar na adolescência, com base em uma abordagem crítica em Psicologia Escolar; já a de Munhoz (2007), no campo da Educação, buscou identificar e compreender quais os sentimentos e emoções em relação às atividades escolares de bons alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo; e por fim, a tese de Meinerz (2005), também no âmbito da Educação, investigou a sociabilidade praticada por adolescentes da periferia urbana da cidade de Porto Alegre, considerando os jeitos de viver a escola e a inserção escolar.

Para apreender os sentidos e significados de escola e seus processos, os pesquisadores tomaram como base teórica autores como Vigotski (CHECCHIA), Wallon (MUNHOZ; LIMA), Charlot e Bourdieu (MEINERZ). Em tais pesquisas, a metodologia adotada é de caráter qualitativo, utilizando como instrumentos grupo focal, questionários abertos e entrevista semiestruturada.

O trabalho de Lima buscou conhecer como alunos significam a escola e a adolescência. A coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões abertas, o qual foi aplicado a 172 alunos, 91 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. O universo da pesquisa envolveu estudantes de cinco salas de 8º ano, com idade média de 14 anos.

Na análise desenvolvida, o autor aborda questões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Discute, assim, que em grande parte esses alunos acreditam que: “[...] para aprender é necessário que ‘vá com a cara’ do professor, ou seja, se o professor for ‘legal’, o aluno presta atenção, caso contrário, os alunos conversam na sala de aula.” (2005, p. 60). Observa que para esses adolescentes, o chamado professor “bonzinho” é considerado um profissional que não exerce sua função de maneira adequada e, por isso, não contribui para a aprendizagem dos alunos.

Lima demonstra que para os alunos investigados a escola é percebida como um lugar de aprendizagem que assume papel necessário à formação do ser humano. A instituição é percebida, ainda, sob sentimentos positivos, pois os adolescentes sentem-se amados e respeitados por ela e, além disso, acreditam que essa cumpre sua função no processo de formação, tanto intelectual como pessoal.

A partir das respostas dos alunos, o autor conclui que esses concebem a adolescência como uma fase de liberdade, descobertas, mudanças internas e externas, e que a cada dia vivenciam novas experiências e transformações. Lima assinala, ainda, que nessa fase os jovens dizem apresentar sentimentos ‘à flor da pele’, levando-os a sentirem-se amados ou rejeitados, em suas vivências. Na escola, esse sentimento “[...] assume um papel de querer ou não querer aprender.” (2005, p. 84).

Sobre a abordagem da temática adolescência, embora o autor apresente em seu objetivo geral de pesquisa o interesse em conhecer como os estudantes significam a adolescência, esta questão não ganhou na análise atenção satisfatória. O recurso metodológico adotado parece não ter levantado elementos suficientes para uma análise mais sistemática, que permitisse uma elaboração teórica mais profunda. Verificamos que o questionário utilizado para a coleta de dados teve como foco principal a relação dos adolescentes com a escola, pois das 16 questões elaboradas, 12 discorreram sobre a escola, três sobre dados pessoais, e apenas uma abordou a adolescência.

Quanto à Munhoz, essa autora segue a mesma linha de investigação de Lima. Compartilha do mesmo referencial teórico, bem como do mesmo instrumento de coleta de dados. A investigação também é feita com alunos de classe média que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de São Paulo. O diferencial dessa investigação é a problemática que a envolve, os sentimentos e emoções de bons alunos em relação às atividades escolares.

Ao nos determos sobre esse trabalho, observamos que a autora não anuncia de forma clara quem serão os sujeitos da pesquisa. Com a leitura do resumo, temos as informações que ora referenciamos acima, contudo, na metodologia, a autora informa que também participam do estudo professores do 8º ano. É a partir desses sujeitos que Munhoz, então, desenvolve sua dissertação.

No que se refere às concepções dos professores, a autora constatou que esses possuíam uma imagem idealizada de aluno. Para os docentes, o bom aluno é aquele que é comprometido com os estudos, faz perguntas, é questionador, sabe argumentar, é organizado, criativo, tem hábitos de estudo, é solidário e busca construir o seu conhecimento na relação com o outro, participando ativamente das aulas. No entanto, a autora discute que essa imagem de aluno ideal foge à descrição do aluno real feita pelos mesmos professores. Ao descreverem seus alunos os docentes afirmaram que são: “falantes, agitados [...] e descompromissados.” (2007, p. 80).

Sobre os sentimentos e emoções de bons alunos, em relação às atividades escolares, a autora conclui que os adolescentes entendem que o bom aluno deve apresentar esforço próprio, ter bom comportamento, disciplina e dedicação. A autora enfatiza também, que para os adolescentes, as habilidades pessoais são entendidas como fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Sobre essas questões, Munhoz tece suas considerações e afirma que tais discursos, apenas reproduzem a ideologia capitalista do esforço e do mérito pessoal.

Outra questão, tematizada pela autora, é a ênfase dada pela escola aos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, motor e pessoal. Assim, seu estudo demonstra que os alunos, bem como os professores, não consideram a dimensão afetiva como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Munhoz observa que a escola, ao focar as questões relativas ao conhecimento, não consegue dialogar com as emoções e sentimentos de seus alunos, os quais, segundo defende, seriam importantes aliados para o desenvolvimento, não somente cognitivo, mas integral do aluno.

Partindo dos pressupostos Wallonianos, a autora defende que tais adolescentes encontram-se numa etapa fundamental para o processo de desenvolvimento, na qual as diferenciações entre eles serão refinadas e aperfeiçoadas, visando assim: “[...] à formação da pessoa moral que vai nortear a entrada do adolescente na idade adulta.” (2007, p. 85). Munhoz afirma, ainda, que nessa etapa, ocorrem modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando no adolescente profundas transformações corporais, acompanhadas por transformações psíquicas.

Cabe pontuar que a autora, ao abordar a adolescência, parece privilegiar os aspectos biológicos do desenvolvimento humano. Contudo, essa postura parece destoar das concepções wallonianas, pois para o autor, a constituição do sujeito não se dá de forma ahistórica, desconexa do meio social, mas sim por uma interação dinâmica e fluida entre o orgânico e o social (WALLON, 1995). Nesse sentido o desenvolvimento do indivíduo é ontologicamente social e, por conseguinte, é um processo contínuo, sempre aberto.

Diante do exposto, acreditamos que Lima e Munhoz realizaram, com seus estudos, importante papel: discutir o que adolescentes de classe média, de instituições privadas, pensam sobre a escola e como esses se relacionam com a mesma. Observamos, porém, que na discussão dos dados, esses autores tendem a recorrer às respostas formuladas pelos alunos apenas como recurso ilustrativo, cujo movimento de constituição dos discursos parece não ser revelado. A nosso ver os dados empíricos devem ser apanhados em seu movimento de

constituição, isso implica em avançar da aparência imediata em direção à essência do fenômeno (KOSIK, 2002).

Os estudos, portanto, nos informam das opiniões dos alunos sobre a escola e seu funcionamento, mas pouco nos dizem sobre como as múltiplas dimensões da vida concreta desses adolescentes mediam o modo como estes significam a adolescência e o processo de escolarização, foco principal das dissertações.

Seguindo com nossa análise, temos a pesquisa de Checchia que enfocou em seu estudo a escolarização de alunos adolescentes. Participaram da investigação, oito adolescentes na faixa etária entre 14 e 16 anos, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de São Paulo.

Em revisão de literatura, a autora buscou conhecer como a questão da adolescência foi abordada no campo da Psicologia. Para isso, consultou teóricos como Stanley Hall (1925) e Aberastury (1980). Constata, assim, que a adolescência foi apreendida pela Psicologia como uma fase natural do desenvolvimento humano, idealizada como ahistórica e portadora de uma essência universal.

Em contraposição a essa perspectiva teórica, a autora, apoiada em Bock (2000), Aguiar, Bock e Ozella (2001), Ozella (2003), dentre outros, defende a adolescência como um fenômeno social, histórico e cultural. Desse modo, com seu estudo, Checchia afirma que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas sim uma fase da vida, a qual é interpretada e significada socialmente.

Conforme afirmações da autora, os estudantes investigados veem a adolescência como “[...] uma fase que envolve descobertas, diversão, amadurecimento, desafios, responsabilidade e dependência em relação aos pais.” Os alunos explicitam também que, ser adolescente significa: “[...] vivenciar novas experiências, incluindo as relativas à sexualidade; divertir-se com os amigos [...] e amadurecer, desenvolvendo-se física e mentalmente.” (2006, p. 56).

Sobre como esses adolescentes são significados socialmente, a autora assinala que é recorrente na sociedade uma imagem pejorativa e estereotipada do adolescente. Nessa direção, os alunos apontam que são vistos: “[...] predominantemente, como vândalos, vagabundos, irresponsáveis, revoltados e ‘aborrecentes’.” (*Idem*, pp. 63-64).

A esse respeito, Checchia enfatiza que as concepções que naturalizam a adolescência – endossadas em grande parte pela Psicologia – constroem imagens que patologizam esse fenômeno. Assim, a partir dos depoimentos dos alunos, a autora assinala que é preciso romper

com essas teorizações, pois elas, além de reducionistas, não abarcam a historicidade da adolescência.

No que tange ao processo de escolarização, para a autora um ponto constantemente enfatizado pelos adolescentes foi a necessidade de serem ouvidos pela escola. Segundo ressalta Checchia, os alunos possuem uma experiência escolar atravessada pela não escuta. Frente a esse dado, os adolescentes, buscando fazerem-se ouvidos pela instituição, propõem que sejam criados espaços de diálogo e debate com o corpo escolar, mediante o qual possam externalizar suas ideias e reivindicações.

A autora afirma ainda que os adolescentes possuem uma visão crítica acerca dos aspectos institucionais da escola. O número elevado de alunos por sala, as constantes mudanças de professores ao longo do ano letivo, o descaso do Estado com os aparelhos públicos de ensino, são apontados pelos alunos como fatores que interferem decisivamente na qualidade do ensino.

Essa compreensão política dos mecanismos que regem a instituição escolar é salutar para a “inversão” da ideologia que culpabiliza os próprios alunos pelo fracasso escolar. O estudo, porém não revela, mas seria importante conhecermos, quais foram as mediações históricas que oportunizaram a esses adolescentes um posicionamento crítico acerca da escola, de como chegaram a uma compreensão de que tal instituição não está isenta das determinações sociais e políticas de nossa sociedade.

Checchia, dessa maneira, destaca com sua pesquisa a importância de se atentar para o que os jovens alunos têm a dizer e ensinar sobre o processo de escolarização, pois como observa, a escola desconhece como tais sujeitos significam o ensino-aprendizagem, como apreendem o processo pedagógico, como lidam com o cotidiano escolar etc. Nesse entendimento, em seu estudo, os estudantes são apreendidos como sujeitos ativos no processo escolar, os quais expressam em seus depoimentos, de modo crítico, as visões que possuem sobre a dinâmica e funcionamento da instituição escolar.

Finalmente, encerrando a análise dos trabalhos, temos o estudo de Meinerz, o qual investigou adolescentes que iam à escola, entretanto, resistiam em participar das aulas, circulando pelos espaços institucionais ou, simplesmente, passavam a maior parte do tempo no pátio. Participaram da pesquisa 10 adolescentes, entre 12 e 18 anos de idade.

A adolescência é tomada pela autora como uma categoria social e histórica. Desse modo, aponta que a adolescência será por ela apreendida em seu movimento de mudança. Sobre isso afirma: “A mudança e a possibilidade de pensar sobre ela são características

fundamentais para compreender a adolescência numa perspectiva social e histórica.” (2005, p. 86).

Para Meinerz, alguns dos alunos investigados têm uma trajetória de relação com a escola permeada por dificuldades em adaptar-se ou de permanecer em sala de aula. Devido a tais dificuldades, a autora observa que esses alunos tendem a circular pelos espaços escolares que são praticados de outra forma, que não a proposta pela instituição escolar.

Conforme aponta a autora, a escola para os adolescentes extrapola o espaço da sala de aula e a prática de sociabilidade torna-se o elemento essencial. Tal sociabilidade é, para Meinerz, entendida: “[...] como um processo relativo às interações grupais que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade daí decorrente.” (*Idem*, p. 115). Desse modo, conclui a autora: “[...] nos pátios escolares, ou seja, dentro do espaço institucional, mas fora do ambiente em que se produz sua função prioritária, os adolescentes constroem sociabilidade que subverte a lógica escolar.” (*Idem*, p. 115).

Meinerz conclui, diante de seu objeto de estudo, que é preciso compreender e respeitar a predileção dos alunos por outros ambientes escolares, como os pátios e os corredores. O ato de ficar no pátio é entendido, pois, como uma maneira de estar na escola, que resulta de uma relação com a vida e com a própria instituição. Nesse sentido, a autora enfatiza: “Quando os adolescentes optam por circular pelos espaços escolares ao invés de permanecer em sala de aula, estão escolhendo criar laços com seus pares, preferindo a sociabilidade como elemento prioritário em seu processo de escolarização.” (*Idem*, p. 179).

Portanto, conforme aponta a investigação, a escola é vista pelos adolescentes como um local preferencial para praticar a sociabilidade. Para a autora, essa postura dos alunos rompe com a identidade tradicional do ser aluno e gera um efeito questionador das relações de poder na instituição escolar.

Questionamos, todavia, o tom positivo pelo qual Meinerz defende essa sociabilidade. Pois, à medida que a escola transforma-se meramente em um espaço de encontros, de construção de laços afetivos, acreditamos que ela perde sua dimensão prioritária: o ensino.

Os alunos investigados pela autora foram apreendidos em um ambiente institucional – a escola – essa, por seu turno, possui características que a define não como um ambiente qualquer, mas como um ambiente destinado ao tratamento do saber. A escola está a serviço da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Por conseguinte, é a partir da apropriação do conhecimento socialmente produzido pela humanidade que o indivíduo insere-se na história e humaniza-se (DUARTE, 1999, 2000). Portanto, defender uma sociabilidade

desvinculada desses princípios, contribui, a nosso ver, para precarização do ensino, bem como para o esvaziamento da educação escolar.

1.3 Conclusão sobre os grupos temáticos

Frente ao caminho percorrido nessa primeira parte da dissertação, buscamos em um momento de síntese, ressaltar alguns aspectos dessas produções os quais acreditamos ser pertinentes à nossa investigação, como também a outros estudos que porventura possam eleger como tema de pesquisa o processo de escolarização de adolescentes.

Com a análise dos trabalhos, pudemos observar que o adolescente em processo de escolarização tem sido pouco tematizado nos campos da Educação e da Psicologia. O pequeno número de trabalhos localizados confirma esse dado. À luz do levantamento das teses e dissertações que fizemos na BDTD, foi possível visualizar um grande número de estudos, os quais de alguma forma relacionavam-se à escolarização de jovens e adolescentes. No entanto, partindo de uma leitura de tais obras, constatamos que em sua maioria as pesquisas tratavam dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observamos, desse modo, que o tratamento dispensado aos anos finais do Ensino Fundamental ainda é incipiente.

Segundo revela Checchia (2006), há no campo da Psicologia Escolar (e também no da Educação) a necessidade de intensificar e aprofundar os estudos sobre adolescência e escolarização, priorizando preferencialmente uma abordagem crítica nessa área. Para a autora, essas temáticas precisam ser incorporadas pelo campo da Psicologia Escolar, campo no qual, segundo a autora: “[...] predominam pesquisas referentes ao processo educacional de crianças e não de adolescentes.” (*Idem*, p. 137).

Quanto aos alunos investigados, observamos que há, por parte dos pesquisadores, preocupação em apreender os sujeitos de pesquisa como indivíduos reais, concretos os quais se constituem nas e pelas relações sociais. De acordo com Dayrell (2002), no levantamento sobre a produção acadêmica discente nos programas de pós-graduação (dissertações e teses defendidas entre os anos de 1980 e 1998), havia nos trabalhos sobre juventude e escola uma referência ao estudante como sujeito abstrato e, portanto, ahistórico.

Assim sendo, o autor ressalta que categorias como idade, classe social e etnia eram marginalizadas pelos estudos, bem como quando essas eram levadas em consideração, pouco serviam à análise. Para Dayrell (2002), embora os pesquisadores tivessem o aluno como

sujeito de estudo, tais investigações pouco contribuíram para desvelar os alunos reais, concretos que frequentavam cotidianamente a escola.

Constatamos, por meio da análise, que em grande parte, os pesquisadores buscaram tratar a adolescência como uma construção social e histórica, e justamente por isso, como contingente e provisória, significada de diferentes formas, de acordo com o contexto na qual se inscreve.

Considerando a análise realizada, pudemos perceber que o processo de escolarização de adolescentes vem sendo investigado a partir de diferentes referenciais teóricos. Autores como Charlot (2000), Dubet (2003) e Gómez (2001) contribuem para a noção de experiência escolar, cultura experiencial de alunos e relação com o saber; o fracasso escolar é discutido a partir de Patto (1999), Arroyo (2000) e Hargreaves (2004). Nos trabalhos analisados, constatamos que o referencial da Psicologia Histórico-Cultural é utilizado apenas por Checchia (2006), sendo empregado pela autora como uma concepção crítica a qual permite romper com a concepção naturalizante de adolescência, enfatizando, nessa direção, a constituição social e histórica desse fenômeno.

É a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, subsidiada pela epistemologia materialista histórico-dialética, que pretendemos avançar na discussão sobre a escolarização de adolescentes, focando especialmente as trajetórias de alunos com histórico de desistência e reprovação escolar. Assim, mediados por esse aporte teórico, buscaremos conhecer como os adolescentes investigados significam suas trajetórias acidentadas, considerando, para isso, as determinações escolares, mas também as sociais e históricas que formam uma unidade, incidindo sobre a constituição de tal fenômeno.

Acreditamos assim, que o fenômeno por nós investigado, somente poderá ser conhecido e explicado a partir do exercício de ascensão do pensamento abstrato ao concreto (MARX, 1957/1982), cuja elevação busca superar a aparência fenomênica do dado, atingindo dessa maneira sua essência. Sobre essa questão, apontam Asbahr, Rigon e Ferreira: “[...] compreender um fenômeno dialeticamente é atingir a sua essência, e esta não se manifesta diretamente, é necessária a atividade do pensamento para alcançarmos a concretude do real, a totalidade.” (2010, p. 37). Nos termos de Kosik (2002, pp. 36-37): “A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade.”

Nesse sentido, o objeto de nosso estudo é tomado em seu movimento, em sua historicidade, e não apenas em sua imediatez, em sua aparência. A aparência factual,

porém, não deve ser secundarizada como pouco ponderável; a aparência é importante, mas apanhá-la como sendo a realidade mesma, não constitui o conhecimento. Ou seja, a aparência configura-se apenas como um ponto de partida para a elaboração do pensamento teórico, cujo movimento real é capturado e reproduzido idealmente (no plano das ideias) (NETTO, 1989a).

O exercício analítico dos trabalhos também revela certa constância no que diz respeito ao local em que foram realizados. De modo geral, as pesquisas privilegiam os centros urbanos, não havendo, por exemplo, investigações empíricas em escolas do campo. Além disso, constatamos que as produções acadêmicas sobre o tema em foco, além de serem poucas, estão restritas às universidades da Região Sul e Sudeste.

Diante dessa constatação, percebemos que há enorme carência de pesquisas e estudos nas demais Regiões brasileiras que, sob a ótica de alunos adolescentes, busquem conhecer como são construídas as trajetórias escolares, as relações sociais que aí ocorrem, suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem etc. de forma a desvelar os sujeitos concretos, partindo de uma compreensão global de suas experiências escolares.

Em face às observações realizadas, com nossa pesquisa inserida no contexto de Rondônia – Região Norte – pretendemos apreender os sentidos atribuídos por adolescentes às suas experiências escolares. Partindo dessa singularidade, nossa intenção não é perder de vista a dialeticidade com a totalidade concreta, da qual o fenômeno investigado constitui uma unidade indissolúvel.

Desse modo, procuramos com nosso trabalho contribuir para a apreensão objetiva das relações e determinações que, gestadas na realidade histórica, produzem o ser social⁴, suas ideias, suas concepções, seu psiquismo, buscando principalmente produzir conhecimento crítico que revele o real para além de sua imediatividade, contribuindo para o avanço e aprofundamento dos estudos no campo da Educação e da Psicologia da Educação sobre a temática escolarização de adolescentes.

Na próxima parte do texto, buscaremos apresentar o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentará nossa investigação detendo-nos especificamente sobre o processo de constituição dos indivíduos.

⁴ Para Marx (1844/2004, 107, grifos do autor) “O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*.”

2 - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Aquilo que eles [os indivíduos] são coincide, portanto, como a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.
(Karl Marx & Friedrich Engels)

Nesta seção versaremos sobre a constituição histórica e cultural do ser humano a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural – fundada por Vigotski e seus colaboradores e continuadores Leontiev e Luria, dentre outros – a qual, orientada pelo materialismo histórico-dialético, toma como pressuposto de sua teoria, o princípio da constituição histórico-cultural do indivíduo. À luz desse referencial, nosso interesse é compreender como ocorre o processo de constituição do indivíduo, pois a tese da Psicologia Histórico-Cultural é de que o ser humano não nasce humano: torna-se humano.

Tomando como base os fundamentos marxianos, a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural sobre a historicidade do indivíduo, conforme ressaltam Facci, Barroco e Leonardo (2009, p. 107), “[...] pode esclarecer a concepção de como o homem se constitui como tal, de como produz elaborações materiais e não materiais e de como estas se voltam a ele, incidindo sobre sua humanização.” Partindo de tais premissas é que buscaremos compreender como ocorre o processo de humanização dos indivíduos.

2.1 A objetividade da existência humana na concepção marxiana

A Psicologia Histórico-Cultural, tomando o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels como pressuposto fundamental de sua teoria, tem sua concepção de ser humano inscrita nessa perspectiva. Para a teoria marxiana, o homem é um produto histórico, possui existência objetiva, concreta e para assegurar sua existência e reproduzir-se como tal, precisa realizar continuamente um intercâmbio com a natureza.

Nesse entendimento, o ser humano para viver precisa produzir os bens necessários à sua existência. Isso implica uma transformação livre e intencional da natureza isto é, para o homem (re)produzir sua vida material ele precisa realizar uma atividade peculiar, qual seja: o trabalho.

De acordo com Tonet (2010), Marx e Engels em várias de suas obras⁵ evidenciaram de maneira contundente que o trabalho, atividade vital humana, é o fundamento ontológico do ser social. Lukács (2004), nessa perspectiva, demonstra que no trabalho estão os elementos constitutivos do ser social:

[...] o trabalho [...] possibilita ao próprio homem que trabalha a transição do ser meramente biológico ao ser social. [...] No trabalho se encontram contidas *in nuce*⁶ todas as determinações que [...] constituem a essência do novo dentro do ser social. O trabalho pode ser considerado, pois, como fenômeno originário, como modelo do ser social. (LUKÁCS, 2004, p. 3).

Para esse referencial, foi por meio do trabalho que o homem produziu sua própria humanização. Conforme conclui Engels (1896/1999, p. 4) no texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”: “[...] o trabalho criou o próprio homem.” Partindo dessa premissa Leontiev (1947/1978, p. 70) completa: “Ele [o trabalho] criou também a consciência do homem.”

Desse modo, ao buscarmos apreender a concepção de ser humano defendida pela Psicologia Histórico-Cultural precisamos, como assinalam Facci, Barroco e Leonardo (2009), recorrer à concepção marxista de homem, já que foi a partir desse marco teórico que Vigotski, Luria e Leontiev respaldaram-se para elaborar as explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e, de modo amplo, a constituição e manifestação do psiquismo humano.

No que tange à concepção de ser humano, Marx (1844/2004) parte de uma constatação objetiva, um fato real: o homem é um ser que existe empiricamente. Esse é o ponto de partida para Marx. Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels apresentam as premissas de tal concepção:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas bases são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico. A primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea desses indivíduos e a relação por isso existente com o resto da natureza. (1846/2009, p. 24).

Partindo de tais premissas, os autores rompem com a tradição idealista que compreendia a vida social como produto da atividade intelectual e apresentam uma concepção de mundo radicalmente nova. Pode-se dizer que tal concepção está resumida na seguinte frase: “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 1846/2009, p. 32). Por outras palavras podemos dizer, não são as ideias,

⁵ Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (2004); A Ideologia Alemã (1846/2009); O Capital (1857/2011); Elementos fundamentais para a crítica da economia política – Grundrisse (1857/1986), dentre outras.

⁶ Em germen.

os pensamentos, os produtos da consciência humana, que engendram o fundamento, a matriz da vida social. São precisamente as condições materiais de vida que os indivíduos estabelecem entre si que explicam as ideias, os valores, as instituições etc.

Orientados por tais premissas, Marx e Engels tecem críticas aos pensadores alemães: “A nenhum desses filósofos ocorreu perguntar qual era a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre a sua crítica e o seu próprio meio natural.” (1846/2009, p. 26).

Nessa direção, pensando em nosso objeto de estudo, afirmamos que para se ter uma compreensão mais adequada da realidade, não podemos nem partir nem permanecer no mundo das ideias. É preciso buscar a conexão do que as ideias, os pensamentos e, em nosso caso particular, os sentidos atribuídos pelos alunos às trajetórias acidentadas, têm com a realidade objetiva, concreta.

A concepção marxiana de homem parte, portanto, da historicidade do ser, esse é concreto, real e objetivo. Tal apreensão é apenas apanhada pela mediação das abstrações teóricas da estrutura do real e não posta como hipótese reflexiva. Assim, Marx e Engels, partem da análise das condições materiais de existência, pois consideram que sem elas é impossível a produção e reprodução da vida humana.

Para os autores, esse ponto de partida não é de forma alguma uma escolha arbitrária. É, por seu turno, uma exigência do processo real.

[...] temos que começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e algumas outras coisas. (MARX; ENGELS, 1846/2009, pp. 40-41).

Essa produção é a base que constitui a vida humana, atividade realizada “dia a dia, hora a hora” no intuito de “manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 1846/2009, p. 41). Segundo Engels (1883), Marx constatou em seus estudos: “[...] o simples fato, escondido sobre crescente manto ideológico, de que os homens reclamam antes de tudo comida, bebida, moradia e vestuário, antes de poderem praticar a política, ciência, arte, religião etc.” Tais premissas podem parecer, segundo Duarte (1999, p. 30), uma obviedade. No entanto, para esse autor: “[...] tal obviedade se dissolve quando se analisa o significado metodológico que ela assume na concepção marxista da história humana.”

2.2 O homem, um ser “natural humano”

Como todo e qualquer ser vivo, o ser humano deve manter uma relação permanente de troca com a natureza, antes de tudo “para estar em condição de viver.” Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (2004) o homem, tal qual os outros animais, é um ser que possui carências, necessidades que precisam ser satisfeitas. Marx discute que o homem tem com a natureza uma relação de interdependência. O autor afirma: “O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer.” (MARX, 1844/2004, p. 84, grifos do autor).

O homem, antes de tudo, é natureza. E enquanto um ser natural, ele é um ser que depende da objetividade exterior a ele para existir. “Um ser que não tem sua natureza fora de si não é um ser natural, não participa da natureza. Um ser que não tem nenhum objeto fora de si mesmo não é um ser objetivo.” (*Idem*, p. 127).

Nesse sentido, Marx afirma: “A fome é a necessidade material de meu corpo, a necessidade que ele prova de um objeto situado fora dele, que é necessário para completá-lo e manifestar seu ser.” (*Idem*, p. 88). Por outras palavras, o autor enfatiza: “A fome é a carência confessada de meu corpo por um *objeto* existente fora dele [...]” (*Idem*, p. 127, grifos do autor). A fome manifesta que o homem é um ser objetivo, carente e que padece. O ser humano, portanto, não se caracteriza como um ser autônomo⁷ em relação à natureza.

É importante esclarecer, contudo, que a definição marxiana de homem como um *ser natural* não é de modo algum reducionista, isto é, não significa promover uma redução da existência humana concreta a qualquer ordem fisiológica, da qual o seu comportamento seria apenas uma manifestação daquela. Marx, a nosso ver, ao oferecer a concepção de que o homem é um ser natural, busca indicar a dependência (orgânica) do homem em relação à natureza, que lhe é exterior, que existe fora de si e da qual ele precisa apropriar-se para (re)produzir a sua existência.

Para Marx (1844/2004), homem e natureza não constituem polos opostos, exteriores um ao outro, mas sim, opostos interiores – formam em conjunto uma unidade. Nessa relação, há um processo de incorporação por superação. O homem, em seu processo de constituição histórica, não deixou de ser natureza. Ele continua sendo parte dela, entretanto, dialeticamente luta para superá-la a fim de produzir e reproduzir continuamente, numa ação conjunta com outros homens, sua própria humanização.

⁷ Segundo Marx (1844/2004, p. 20): “Um ser só se considera autônomo, quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si, quando deve a si mesmo seu modo de existência.”

O homem é um ser natural. Mas não somente isso. Para Marx, o homem é um ser natural humano.

Mas o homem não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar tanto em seu ser quanto em seu saber. [...] E como tudo que é natural tem de começar, assim também o *homem* tem como seu ato de gênese: a *história* [...]. (1844/2004, p. 128, grifos do autor).

A humanidade no homem não é produto da natureza. É produto histórico. O processo de tornar-se humano deu-se, segundo Leontiev (1947/1978), a partir do momento em que o homem tornou-se *homo sapiens*, deixando de ser guiado por leis biológicas para ser guiado por leis sócio-históricas. O ser humano, nessa direção, tem um nascimento específico que o diferencia do restante da natureza: a história. Sobre isso Facci, Barroco e Leonardo (2009, p. 112) assinalam que: “O homem não se faz sem a história, e quem cria a própria história é a humanidade, os próprios homens.”

Na relação de troca entre os homens e a natureza, esses produzem a si mesmos como homens, por meio da atividade social. Assim, a partir desse intercâmbio, o ser humano põe em movimento elementos cada vez mais diversificados de sua própria natureza.

Marx enfatiza nos Manuscritos de 1844 (2004) que os próprios sentidos humanos são produzidos social e historicamente. De acordo com o autor, foi por intermédio dos processos de objetivação e apropriação, decorrentes da humanização da natureza, que o homem produziu e desenvolveu sua riqueza sensorial, tornando-a nos usos sociais cada vez mais fina.

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. [...] numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. (*Idem*, p. 110, grifos do autor).

Marx acentua o papel da objetivação da essência humana no processo de formação dos sentidos humanos. Pontuamos, contudo, que tal essência não expressa um fenômeno ahistórico. De acordo com Netto (1989a, p. 74): “[...] a essência humana – atributos que o ser social produz na sua história ao se desenvolver – é uma estrutura dinâmica de possibilidades que se dão no desenrolar da história.” Assim, para Márkus (1974), a essência humana pode ser caracterizada por cinco componentes: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. “Portanto, a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar *humanos* os sentidos do homem como para criar um *sentido humano adequado* à inteira riqueza da essência humana e natural.” (MARX, 1844/2004, pp. 110-111, grifos do autor).

A essência humana é produto histórico. Nesse entendimento, Vázquez (2007, p. 403) afirma que: “[...] o conceito de essência humana dos manuscritos não pode ser reduzido à ideia metafísica humana e uma essência humana abstrata e universal que não deixa lugar à sua realização histórica e social.”

Os sentidos humanos, nessa direção, não são imediatamente dados pela natureza. Embora possuam uma base biológica, essa não é suficiente para sua existência objetiva, isto é, os sentidos são uma conquista histórico-cultural do homem, do processo de criação de um mundo humanizado e, por conseguinte, da criação de si próprio pelo trabalho. Sobre essa discussão conclui Marx (1844/2004, p. 110): “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.”

Conforme destacamos no início deste item, o homem é um ser que possui necessidades, carências. Para Marx, ao buscar satisfazer suas necessidades, o homem realizou seu primeiro ato histórico, o ato fundante que, segundo Lukács (2004), pôs em movimento sua “evolução social”, a saber: a produção dos meios de subsistência. De acordo com Marx e Engels:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência, passo esse que é condicionado pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (1946/2009, p. 24, grifo dos autores).

Os autores assinalam, ainda, que os homens ao produzirem para satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo, criam novas necessidades. Esse é um processo ininterrupto. É a carência do homem que determina efetivamente a produção. No entanto, sua produção não está submetida estritamente ao atendimento de necessidades naturais, mas sim àquelas criadas pelo próprio processo de produção. Nesse entendimento Márkus destaca: “O caráter histórico das necessidades humanas é uma consequência inerente da atividade de trabalho.” (1974, p. 16, tradução nossa⁸).

Nesse sentido, os indivíduos não produzem apenas os meios de vida necessários à subsistência como alimentar-se e abrigar-se, por exemplo. Por meio de sua atividade vital, os indivíduos são capazes de produzir de modo amplo, de maneira deliberada, sendo sua produção passível de tornar-se objeto de apropriação de outros homens que, por seu turno, engendrarão outras necessidades e possibilidades.

⁸ A tradução desta citação do espanhol para o português, assim como das demais apresentadas neste trabalho, é de nossa responsabilidade.

Os indivíduos, desse modo, não produzem apenas objetos, bens materiais. Eles produzem cultura – cultura compreendida aqui, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, como a totalidade dos produtos da atividade humana.

Sendo o trabalho a categoria mediadora entre o homem e a natureza, a qual se constitui como o fundamento ontológico do ser social, todo o processo histórico-cultural do homem se desenvolverá a partir desse fundamento. Tonet (2010) argumenta que foi a partir das relações que os homens estabeleceram entre si na transformação da natureza que surgiram determinadas ideias, valores, instituições políticas e jurídicas.

Os modos como os indivíduos organizam-se em sociedade, para produzir suas próprias vidas, tornam-se, assim, as bases das próprias relações sociais. Com o trabalho, foram criadas as condições da sociabilidade humana, pois foi por meio dessa mediação histórica que o homem tornou-se um ser social.

Na concepção marxiana de homem, não há exclusão das características alcançadas historicamente pelo gênero humano. Como já apontado: “[...] os homens começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência” (MARX; ENGELS, 1846/2009, p. 24). A nosso ver, isso significa que o ser humano diferencia-se do restante da natureza também em outros atributos como a consciência e a linguagem⁹, por exemplo.

Nessa perspectiva, Asbahr, Rigon e Moretti (2010, p. 14) assinalam: “O homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir sua existência biológica, mas, principalmente, sua existência cultural.” Dessa maneira, os costumes, os valores, a religião, a moral e a ética, o Estado, a família, a ciência, a filosofia, a política, a arte etc. são criações eminentemente humanas, produtos da atividade coletiva. Esses são para Marx (1844/2004), outros tantos modos particulares da produção humana.

2.3 O trabalho como categoria fundante do gênero humano

O processo pelo qual os indivíduos sociais produzem e reproduzem sua existência é o que para Marx (1844/2004) distingue definitivamente o ser humano do restante da natureza.

⁹ Para Lukács (2004, p. 11), não pode haver trabalho sem a “linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho”; nessa direção Lessa (2000, p. 164) elucida: “se não houver linguagem, não pode haver conceitos e, sem estes, não há pensamentos e nem qualquer teleologia. Por outro lado, sem as relações sociais, como pode haver a linguagem? E, por fim, sem o trabalho não poderia haver nem as relações sociais nem sequer a linguagem!”

Mas, em primeiro lugar, o que nos diz que a produção humana é distinta da produção da natureza?

Marx, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (1844/2004), distingue o ser humano dos demais animais pelo que chamou de atividade vital, isto é: trabalho. Esse é o ponto de partida para o autor. Marx, ao longo de sua exposição revela, porém, que essa atividade não constitui uma atividade unicamente humana, os animais também possuem uma atividade vital.

A esse respeito, Duarte (1999) argumenta que a atividade vital é aquela que o gênero humano e também toda a espécie animal precisa realizar para existir. Daí ser essa atividade o fundamento: “[...] a partir do qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie.” (DUARTE, 1999, p. 28).

No caso do gênero humano, a existência física dos indivíduos e sua reprodução biológica garantem apenas a continuidade da espécie. Assim, as conquistas do gênero humano pertencem ao mundo humano – ao mundo da cultura – e como tais não são transmitidas aos indivíduos pelas leis da hereditariedade (LEONTIEV, 1947/1978).

Por isso o ser humano não nasce humano, torna-se humano. Seu ato de nascimento, como afirmou Marx (1844/2004) é a história. Sobre esse aspecto ressalta Leontiev (1947/1978, p. 285): “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...].”

Para Duarte (1999), a humanização do homem decorre do processo dialético de apropriação e objetivação. Essas duas categorias expressam a dinâmica essencial pela qual o ser humano se autoproduz. Assim, a constituição dos indivíduos resulta do entrelaçamento entre objetivação e apropriação, categorias essas: “mediadoras entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano.” (*Idem*, p. 54).

A atividade humana é produtora de objetivações, ela objetiva-se em produtos sejam eles materiais ou não materiais. Os instrumentos, a linguagem, a arte, as ciências etc. são objetivações que contemplam determinado modo de produção da vida humana. Nessa direção, as objetivações expressam sínteses históricas da produção humana. Daí que os indivíduos não podem objetivar-se em sociedade sem se apropriarem das objetivações produzidas no decurso histórico. Sobre isso Saviani (2000) enfatiza que os indivíduos não podem sentir, pensar, avaliar ou agir sem apropriarem-se de tais formas historicamente constituídas.

Dessa maneira, a constituição humana implica necessariamente em um processo dinâmico de objetivação e apropriação. Da relação entre essas duas categorias é desencadeado o processo histórico de formação do gênero humano. A esse respeito, Duarte (1999, p. 18) assinala que: “A formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação de características humanas já objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.”

É, assim, a partir da dialética entre objetivação e apropriação que encontramos o fundamento da historicidade do ser humano, pois como evidenciado, ao apropriar-se das sínteses da atividade humana objetivada, as objetivações genéricas, o homem se humaniza e insere-se no processo histórico. Portanto a constituição do indivíduo pressupõe que ao longo de sua existência ele vá apropriando-se das objetivações produzidas pela história humana, assegurando a sua própria objetivação como ser humano.

Buscando responder à pergunta formulada anteriormente, o que distingue a produção humana da produção da natureza (do animal), segundo os Manuscritos de 1844 é o trabalho. O trabalho é a atividade que diferencia o homem dos animais e que confere a ele a possibilidade de fazer história, de objetivar-se. Essa atividade é livre e consciente.

A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. (MARX, 1844/2004, p. 86).

A questão introduzida pelo autor constitui uma nova visão de história, portanto de ser humano. Marx demonstra que a produção da vida humana rompeu com a circularidade natural. Sua atividade vital é livre em relação à natureza e somente por que é livre é consciente. Assim, o ser humano coloca-se frente à natureza como um sujeito.

Há alguns animais que são capazes de realizar alguma produção, afirma Marx. Mas essa produção é guiada apenas por instintos. “É verdade que também o animal produz. [...] No entanto, produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente].” (*Idem*, p. 85).

Seguindo o pensamento do autor, depreendemos que o animal é uno com sua produção. Ele é natureza e não se diferencia dela. Ele é a sua produção. Por isso, essa produção não é trabalho em sentido estrito. O trabalho é uma atividade ontologicamente humana. O homem ao contrário do animal distingue-se de sua produção e, por isso, produz de forma deliberada, universal.

Por meio do trabalho, o homem desprende-se da natureza e passa a exercer sobre ela uma ação transformadora, a qual incide sobre sua própria transformação. Partindo de tal compreensão Frederico, afirma que Marx:

[...] atribui uma *prioridade ontológica* ao trabalho humano, a atividade material nascida com a invenção dos instrumentos de trabalho que medeiam o intercâmbio dos homens com a natureza e dos homens entre si. E como esses instrumentos não se encontram prontos na natureza, o homem se vê obrigado a, cada vez mais, fabricá-los: inicia-se, assim, o interminável processo de transformação do ambiente natural e humano, a incessante criação de mediações postas pelo processo de trabalho. (2009, p. 179, grifos do autor).

De acordo com Marx (1844/2004) o homem expressa seu verdadeiro caráter genérico enquanto trabalhador, na produção e reprodução de sua vida material. “A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico; e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem.” (*idem*, p. 84). O trabalho, assim, é compreendido por Marx: “[...] como a primeira e mais importante forma de *objetivação* do ser social.” (FREDERICO, 2009, p. 179, grifo do autor).

Para Marx, o caráter livre e consciente de sua atividade manifesta-se, por sua vez, na capacidade que o homem possui de antecipar idealmente o resultado da ação que busca executar. A finalidade de sua ação é previamente construída em sua consciência. O homem é, portanto, o único ser da natureza capaz de agir de forma teleológica. Marx, no primeiro livro de “O capital”, problematiza o caráter teleológico do trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1867/2011, pp. 211-212).

Partindo de tal premissa, Lessa (2006, p. 5) ressalta: “Os objetos construídos pelo trabalho apenas poderiam surgir enquanto objetivações de finalidades ideais; eles incorporam determinações que emergem do fato de terem um pôr teleológico na sua gênese.” Pela objetivação aquilo que se constituía inicialmente apenas como uma finalidade ideal se: “[...] consubstancia em novo objeto” – “novo ente, objetivo, ontologicamente distinto da consciência que o concebeu enquanto finalidade.” (*Idem*, p. 4).

Ao produzir, por meio de sua atividade vital, os homens põem em movimento suas capacidades e desenvolvem-se. De acordo com Lessa (2006, p. 4), isso se dá da seguinte maneira: em primeiro lugar, porque os indivíduos desenvolvem novas habilidades; em segundo por que: “[...] para vencer a resistência que o ser natural opõe à sua transformação

[...] é decisivo que [o homem] venha a conhecer os nexos causais e as determinações mais importantes do setor da natureza que deseja transformar.”

Portanto, todo processo de objetivação humana resulta em novos conhecimentos, tanto da realidade exterior, como da sua própria individualidade e de novas habilidades. Daí decorre a afirmação de Marx (1867/2011), de que ao transformar a natureza, os indivíduos transformam a si mesmos.

A realização da atividade humana, como estamos evidenciando, não se dá sem sua relação com a consciência, na medida em que essas duas categorias não se opõem uma a outra, mas constituem uma unidade dialética. Há um entrelaçamento entre ambas, que juntas objetivam-se na forma de atividade. No que tange à consciência, Martins destaca (2004, p. 80) que ela não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das “vivências internas”, com “o que está dentro” dos indivíduos. A consciência humana é de natureza social, “[...] apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo.” (MARTINS, 2004, p. 80). Ela é expressão das relações que os indivíduos estabelecem com outros homens e com o mundo circundante. É, portanto, o produto subjetivo da atividade objetiva dos homens.

A consciência, nessa direção, não é um dado natural, imutável. Ela constitui-se, sobretudo, como uma conquista humana. Na perspectiva de Leontiev (1947/1978), a consciência é o reflexo psíquico da realidade, ou seja, é o resultado do processo de apropriação pelos indivíduos das objetivações historicamente criadas pelo gênero humano. A consciência dos indivíduos só pode constituir-se, assim, a partir de uma consciência que lhe é exterior, que está objetivada em sociedade, na próxima seção, a partir das contribuições de Vigotski (1931/1995) e Leontiev (1947/1978), aprofundaremos essa questão.

Nesse processo, a linguagem exerce papel fundamental. “Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens.” (ASBAHR; RIGON; MORETTI, 2010, p. 20). Pela linguagem, o ser humano compartilha representações, conceitos, ideias etc. e apropria-se das significações sociais conferindo a elas sentido pessoal.

Ainda sobre o trabalho – atividade vital humana – é importante assinalarmos outro aspecto. De acordo com Frederico (2009, p. 184), o trabalho humano é caracterizado, segundo Marx, em duas dimensões: “[...] é, antes de mais nada, a determinação ontológica fundamental; mas, no mundo da propriedade privada e da divisão do trabalho, torna-se o fundamento de toda a alienação.” Eis para Marx (1844/2004) o caráter *negativo* do trabalho, ignorado pela economia clássica.

Desse modo, embora se constitua como fundamento ontológico do ser social, o trabalho, sob o modo de produção capitalista, tornou-se alienado e estranhado¹⁰, na medida em que as relações sociais de produção expressam a contradição entre *capital* e *trabalho*. “Capital e trabalho se opõem, mas não podem existir sem a presença do seu oposto, dado que o capital produz o trabalhador e o trabalhador, o capital. Sua relação é um confronto de contraposições em reciprocidade.” (RANIERI, 2001, p. 33).

A partir dessa contraposição, as relações de produção estabelecidas no interior do modo de produção capitalista contrapõem o caráter genérico do homem à realização de sua atividade vital. Sob as condições históricas da produção capitalista, o trabalho perde sua expressão humanizadora. O trabalho deixa de ser, assim, o resultado de uma escolha livre e consciente do homem – ele perde sua função ontológica essencial.

O trabalho, segundo revela Marx (1844/2004), manifesta a essência do homem, sua realidade ontológica, porém sob a égide do capital essa é justamente alienada. Assim, para Vázquez (2007, p. 401): “[...] o trabalho é a essência do homem, [mas] essa essência só se realiza como essência alienada ou negada nas relações concretas reais que os homens mantêm com seus produtos, com sua própria atividade e com outros homens (os não-trabalhadores) na produção.”

Sobre esse processo afirma Marx: “Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetivação real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, [...]” (1844/2004, p. 81).

Ranieri (2001), partindo dos Manuscritos de 1844, ressalta, assim, que o trabalho alienado possui quatro características, as quais se manifestam da seguinte forma: 1) O homem estranho à objetivação do seu trabalho – da natureza. 2) O homem estranho à sua própria atividade – de si mesmo. 3) O homem estranho ao seu ser genérico. 4) O homem estranho ao próprio homem – aos outros homens.

O homem, a partir desse quadro, passa a empregar sua vida produtiva em uma atividade estranhada, a qual necessariamente deixa de ser livre e consciente – características

¹⁰ De acordo com Ranieri (2001, p. 7), a noção que Marx possui de alienação (exteriorização, extrusão – Entäusserung) é distinta da de estranhamento (Enfremdung). “A primeira está carregada de um conteúdo voltado à noção de atividade, objetivação, exteriorização histórica do ser humano; a segunda, ao contrário, compõe-se dos obstáculos sociais que impedem que a primeira se realize em conformidade com as potencialidades do homem, entaves que fazem com que, dadas, as formas históricas de apropriação e organização do trabalho por meio da atividade privada, a alienação apareça como um elemento concêntrico ao estranhamento.”

ontológicas do trabalho. O trabalho alienado torna-se apenas um meio de vida, um fim em si mesmo, cuja natureza humanizadora é alijada, no interior de tal processo.

A alienação, todavia, não é constitutiva da essência humana. Ela surge, conforme Vázquez (2007, p. 124), na história e historicamente criam-se as condições para sua superação. Assim, para o autor: “O trabalho não só produz objetos e relações sociais, com um caráter alienante [...] como também produz o próprio homem. Portanto, o trabalho que, por um lado, nega o homem, por outro o afirma, na medida em que o produz como tal.”

2.4 Da implicação da produção material no processo de humanização

Ao nascer, o ser humano encontra-se numa sociedade estruturada que, embora se constitua ontologicamente como o resultado da ação coletiva dos homens, possui um nível de desenvolvimento das forças produtivas¹¹ que não é o resultado direto da livre escolha de seus sujeitos. Os homens fazem a história, todavia, segundo Marx e Engels (1846/2009), os homens a fazem em circunstâncias não escolhidas por eles. Para Lukács (2004, p. 53) “Os homens respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhes são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social.”

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, o grau de desenvolvimento em que se encontra o modo de produção de uma dada sociedade constitui uma das determinações do estágio de desenvolvimento intelectual do homem. Nas palavras de Vigotski (1930/2010, p. 2), a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano é que: “[...] os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem, e que a mesma representa o aspecto fundacional na formação de suas personalidades.”

A constituição do ser humano, nesse sentido, está entrelaçada pelo modo como os homens (re)produzem sua vida material. Ressaltamos, no entanto, que para Marx, compreender o modo de produção material da vida social, não significa compreender analogamente o ser social. A compreensão de como os homens produzem e reproduzem suas vidas é fundamental para entendermos o processo histórico do desenvolvimento humano, mas de maneira alguma tal compreensão nos dará linearmente o entendimento do ser social.

¹¹ Por forças produtivas Marx compreende as relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. As forças produtivas são, portanto, as ferramentas, as máquinas, os conhecimentos técnicos e científicos, tudo aquilo que permite ao homem, na relação conjunta com outros homens, realizar a produção material de sua vida. (MARX, 1867/2011).

A vida social não é mera derivação do modo de produção material. O que há, efetivamente, na produção material da vida é um complexo de determinações – um complexo categorial. À luz da teoria marxista que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural, podemos afirmar que não há nenhum elemento simples e redutivo na vida social. O indivíduo, por exemplo, constitui a menor unidade social, no entanto esse é de extrema complexidade.

A apreensão de tal complexidade, parte da compreensão do modo como os homens produzem a sua vida material, de como se organizam em sociedade para assegurar sua existência, porém, conforme afirma Lessa (2006), o ser humano não é redutível ao trabalho. Nesse entendimento Lukács (2004, p. 11) conclui:

E é suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma, etc. Nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente [...].

Lessa (1999, p. 165) assim ressalta: “O ser social é uma totalidade complexa, histórica que articula de modo dinâmico as suas mais diversas determinações.” Sendo assim, para a concepção teórica por nós adotada, não há determinismos na constituição dos indivíduos. O desenvolvimento humano constitui-se como unidade do diverso, do diferente. Sobre essa discussão, conclui Duarte (1999, p. 18): “O gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento.”

Frente ao exposto, Netto (1989a) defende a ideia de que a realidade humana pode ser efetivamente conhecida. O homem por meio de sua atividade vital transformou o mundo em-si em mundo para-si, ou seja, ele modificou a realidade natural que lhe era imediatamente dada e transformou-a num domínio material próprio. Ele humanizou o mundo e humanizou-se. Para Kosik (2002, p. 234) “[...] a história não faz absolutamente nada, e que tudo nela – inclusive a própria história – é feito pelo homem [...]”. O mundo humano, por conseguinte, é produto seu e não de forças naturais ou sobrenaturais. A apreensão de seu movimento, de sua dinâmica é, portanto, passível de ser conhecida e/ou explicada, pois tudo o que há de humano no homem é ontologicamente histórico e social.

2.5 A adolescência a partir de Vigotski

Em face ao exposto e considerando o objeto de nossa investigação, buscamos, neste último item da seção, apresentar a concepção de adolescência em Vigotski. Conforme vimos evidenciando, o ser humano, de acordo com o pensamento de Marx, é por essência um produto histórico, concreto e objetivo. Pelo trabalho o homem humanizou a natureza e a si mesmo. Esta é a tese ontológica de Marx: o homem é um produto de seu próprio trabalho. Assim, é a partir da historicidade do ser humano que a adolescência é apreendida pela Psicologia Histórico-Cultural.

A adolescência não é compreendida com uma fase natural do desenvolvimento, a qual se constitui à margem de seu tempo e espaço histórico. Sendo histórica, ela expressa as sínteses de muitas relações e determinações. Considerando tal objetividade é que Checchia (2006) pôde afirmar, conforme apontamos na seção anterior, que a adolescência manifesta-se como um período da vida que é interpretado e significado cultural e historicamente.

Vigotski (1931/1996) deu ênfase ao estudo da adolescência e nos oferece elementos teóricos importantes para sua compreensão. O autor afirma que é na adolescência que o indivíduo tem o desenvolvimento *máximo* de suas funções psicológicas superiores¹². Cabe ressaltarmos, contudo, que tal desenvolvimento manifesta-se apenas como uma *possibilidade*, pois o mesmo não depende diretamente do processo de maturação biológica (NÚÑEZ, 2009). A adolescência revela-se, assim, como uma fase privilegiada para a constituição de novas funções mentais, como o pensamento por conceitos. No que tange à educação escolar, sua tarefa é oferecer a esses indivíduos mediações pedagógicas capazes de efetivamente realizar aquilo que lhes é dado como possibilidade de desenvolvimento.

Isso posto, cabe discutirmos, ainda que brevemente, a *atividade principal*¹³ do período da adolescência. Segundo autores como Elkonin (1987) e Davidov (1988), essa atividade traduz a relação entre os estudos e a comunicação íntima entre os pares. No que se

¹² Trataremos na próxima seção do conceito de funções psíquicas superiores ou processos mentais superiores. Aqui nos deteremos em afirmar o seguinte: as funções psíquicas superiores (pensamento, memória, atenção voluntária, raciocínio, resolução de problemas, abstrações etc.) constituem-se, para a Psicologia Histórico-Cultural, como um produto de natureza social e compreendem os processos mentais desenvolvidos pelos indivíduos em decorrência das apropriações do patrimônio material e espiritual produzido pela humanidade em seu decurso histórico. Nessa direção, Abrantes e Martins, afirmam: “[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie, às *funções psíquicas elementares*, seriam acrescidas outras funções, produzidas na história de cada indivíduo, chamando-as de *funções psíquicas superiores*.” (2006, p. 4, grifos dos autores).

¹³ Em algumas traduções, aparece o termo “atividade dominante”. Para Leontiev atividade principal é a “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança [adolescentes], em um certo estágio do desenvolvimento.” (1988, p. 65).

refere à atividade de estudo, Elkonin (1987, p. 86), afirma que essa “[...] é formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal.” Sobre a comunicação íntima, o autor postula que o conteúdo dessa atividade é o outro adolescente. Assim, na relação estabelecida com o grupo de amigos, esses buscam um posicionamento pessoal diante das questões que a realidade interna e social lhe impõe.

Para Elkonin, as relações pessoais estabelecidas com os pares subordinam-se a um “código de companheirismo” e à confiança entre os membros de um grupo. Nos termos do autor: “[...] a comunicação pessoal constitui aquela atividade na qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, estrutura-se o sentido pessoal da vida” (*idem*, p. 121). Dessa maneira, o estabelecimento de relações pessoais na adolescência é uma forma de o indivíduo reproduzir, com seus pares, as relações existentes entre as pessoas adultas, relações essas mediadas por normas morais e éticas – regras do grupo.

Considerando os postulados sobre a atividade de estudo, Facci (2004, p. 71) discute que nesse processo o aluno desenvolve: “[...] o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.”

Asbahr (2011, p. 67) afirma, desse modo, que a função do professor é propor atividades que possibilitem aos estudantes a reconstrução, no plano do pensamento, do movimento dialético do objeto de estudo. Ou seja, no processo de apropriação dos saberes historicamente constituídos, deve ocorrer, por parte do aluno, “a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito”, como se os alunos fossem, desse modo, “coparticipantes da busca científica” (DAVIDOV, 1988, p. 169). Nesta perspectiva, a realização da atividade de estudo parte da premissa de que o aluno deve ser um sujeito ativo e, portanto, criativo no processo de aprendizagem.

A relevância dessa atividade está, pois, em sua especificidade, qual seja: desenvolver novas funções psicológicas no indivíduo como, por exemplo, o pensamento teórico.

Para Vigotski (1931/1996), o psiquismo humano desenvolve-se ao longo da vida, seu processo de constituição envolve diversas mediações. No entanto, no que diz respeito à formação de conceitos esse processo tem início na infância, mas é apenas na adolescência que ele efetivamente se consolida. Nesse entendimento, na infância encontramos os fundamentos

dos processos mentais que, mais tarde, possibilitarão a formação do pensamento conceitual. Partindo da contribuição desse autor, Mascagna e Facci (2007, p. 11) assinalam:

[...] é na idade de transição (adolescência) que ocorre a formação dos verdadeiros conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É nesta fase que ocorre uma mudança na estrutura psíquica do jovem, ocorre um salto qualitativo em seu pensamento, trazendo a consciência interna de si mesmo e da realidade em sua volta.

Facci (2003) discute, assim, que nesse período do desenvolvimento, o adolescente tem um importante avanço na constituição de seu psiquismo, isso se dá devido à formação de conceitos. “O pensamento por conceitos abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas.” (*idem*, p. 71).

Isso só é possível porque nesse período, o adolescente desenvolve o pensamento abstrato e, desse modo, pode abandonar o nível do pensamento concreto, empírico e recorrer ao uso das abstrações teóricas. Nos termos de Vigotski (1931/1996, p. 64): “[...] a passagem ao pensamento em conceitos abre ante ao adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social.”

Nesse período, portanto, o adolescente reestrutura o conteúdo de seu pensamento pelo processo de formação de conceitos, no qual ocorre uma forma efetivamente *nova* e *superior* de atividade mental. Pensar por conceitos produz verdadeiras mudanças na forma e conteúdo do pensamento. Desse modo, o conceito é uma formação qualitativamente nova da atividade intelectual a qual expressa novo modo de conduta, de interesses. Dessa maneira, todo o conteúdo do pensamento do adolescente passa por um processo de mudança, de renovação e reestruturação:

Tudo aquilo que era ao princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, se lhe apresenta a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem nele estímulos novos que lhe impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de pensamento. (*Idem*, p. 63).

Como acentua Vigotski (1931/1996, p. 64), as crianças também assimilam conceitos científicos, porém é apenas na adolescência que isso se dá de modo pleno. O autor afirma: “É certo que as crianças assimilam verdades científicas que permeiam determinada concepção de mundo, a qual está enraizada aos diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, assistemática.” Para o pensador, a criança ao assimilar os resultados da cultura ainda não participa ativamente de sua produção.

O adolescente, por outro lado, quando se apropria adequadamente dos conceitos, o faz de modo mais amplo e completo, e assim começa a participar ativa e criativamente da realidade circundante. Vigotski argumenta, dessa maneira, que devido às profundas e amplas mudanças na forma e conteúdo do pensamento, ao adolescente abre-se todo o mundo humano: “[...] em seu passado e presente, a natureza, a história e a vida do ser humano” (*Idem*, p. 64).

Vigotski (1931/1996) enfatiza que é por meio do pensamento por conceitos que os indivíduos podem compreender as conexões existentes nos fenômenos, os quais não são apanhados imediatamente. Por outros termos, o autor destaca que somente aqueles que recorrem ao pensamento por conceitos podem objetivamente compreender o mundo em seus nexos causais, em suas relações e determinações, ultrapassando, assim, a aparência externa dos fenômenos.

O conceito, para a Psicologia Histórico-Cultural, portanto, manifesta a essência a qual é mediata ao fenômeno. Segundo o pensamento de Vigotski é: “[...] unicamente no conceito, e através dele, que o homem adquire uma atitude livre frente ao objeto e a si mesmo.” (*Idem*, p. 200).

No interior dessa discussão sobre a formação de conceitos científicos, cabe ressaltar que todo o conceito, segundo Vigotski, manifesta uma generalização. Essa generalização, conforme Núñez (2009, p. 40): “[...] representa um conjunto de objetos ou fenômenos de uma mesma classe desenvolvidos pelas ciências e que se articula com uma dada teoria. [...] segundo a lógica dialética, define-se [o conceito] pelo conjunto de propriedades necessárias e suficientes que entram em sua definição.”

Considerando que a formação de conceitos é uma forma superior da atividade psíquica, o referido autor revela que tal formação relaciona-se, também, com o desenvolvimento da personalidade do adolescente.

[...] o conceito nos proporciona o primeiro conhecimento da realidade no verdadeiro sentido dessa palavra, pois pressupõe a regularidade do fenômeno que se conhece. O jovem, graças ao conceito, passa do nível da vivência ao nível do conhecimento. Somente com a passagem ao pensamento em conceitos se produz a definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do jovem. (*idem*, p. 198).

Como resultado dos estudos realizados por Vigotski (1931/1996) e colaboradores, o autor conclui que a formação dos conceitos passa ao longo do desenvolvimento intelectual por fases básicas, compreendendo cada uma delas diferentes estágios, são elas: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento propriamente conceitual. Núñez (2009),

partindo deste referencial, assinala que tais fases se encontram nos períodos do desenvolvimento do pensamento e não exclusivamente nos processos de maturação biológica.

Para Vigotski (1934/2009), há, portanto, conceitos que são compreendidos como espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos ou não cotidianos. Sobre isso Facci (2003) comenta que os conceitos espontâneos são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas do meio circundante e expressam os resultados das experiências empíricas. Por outro lado, os conceitos científicos manifestam os resultados da aprendizagem consciente e arbitrária, por seu turno, são assimilados no processo educativo.

No pensamento científico ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. Tal compreensão redundaria na tese defendida por Vigotski (1934/2009), do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar.

Para o pensador: “[...] na escola a criança [adolescente] não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental da aprendizagem é que a criança aprende o novo.” (*Idem*, p. 331). Esse é outro ponto fundamental defendido pela Psicologia Histórico-Cultural: o papel central do professor na transmissão do conhecimento sistematizado (no próximo capítulo nos deteremos sobre essa questão).

Desse modo, conforme discute Núñez (2009, p. 45), o ensino que se dá no campo formal deve fundamentar-se nos conhecimentos científicos. “Aprender uma disciplina implica ter domínio de seu sistema de conceitos, das teorias e princípios das disciplinas científicas.” Frente ao fundamental papel que a escola desempenha na constituição dos alunos – das novas gerações, Facci (2003, p. 170) conclui: “O que se espera é que, na escola, a aprendizagem se constitua uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança [adolescente] [...]”

Diante do exposto, vemos que a adolescência é período importante no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido da humanização, é em tal período que os adolescentes têm o desenvolvimento máximo das funções mentais superiores e formam os conceitos verdadeiros. A escolarização revela-se assim como local privilegiado para a assimilação de conceitos científicos e, por conseguinte, do legado cultural humano, nas suas formas mais amplas e desenvolvidas (DUARTE, 1999, 2000).

Na próxima seção, partindo da discussão aqui realizada, discutiremos como a escolarização pode contribuir para a constituição integral dos alunos.

3 - A ESCOLARIZAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA

“[...] cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação [...] que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disso que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como ser humano.”
(Ivo Tonet)

Na seção anterior, explicitamos a premissa Marxiana que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural, de que a autocriação humana é um processo que tem como ponto de partida o trabalho. A partir de Marx (1844/2004, 1946/2009, 1967/2011), pudemos constatar que o trabalho é a categoria que faz a mediação entre os indivíduos e a natureza e que todo o processo histórico, social e cultural decorre desse fundamento ontológico.

Sendo tal categoria um complexo central decisivo para a constituição do gênero humano, ela permite pensar que o homem constrói-se como um ser fundamentalmente histórico, social, universal, consciente e ativo. Mas o trabalho por si só não explica tudo. Ele é o fundamento, o ponto de partida. Com a complexificação do ser social, decorrente de seu fundamento ontológico, Lessa (2006) discute que surgiram inúmeras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza particular e uma função específica, no processo de reprodução da vida social.

Nesse sentido, nos deteremos nesta seção, à luz do referencial adotado, sobre a função da escolarização no processo de humanização dos indivíduos. Inicialmente, considerando as contribuições de Duarte (1999, 2000), Saviani (2000), Leontiev (1947/1978), dentre outros, abordaremos o caráter genérico da educação nos detendo, principalmente, sobre a especificidade da escolarização, no que tange à socialização de conhecimentos social e historicamente constituídos, às novas gerações. Em seguida, faremos, a partir das contribuições de Vigotski (1931/1995), uma discussão sobre a gênese e desenvolvimento do psiquismo humano, apontando para a natureza social dos processos psíquicos superiores; as categorias sentido pessoal e significado social são abordadas na sequência e, por fim, buscaremos problematizar a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando como a apropriação de conhecimentos científicos pelos alunos, via escolarização, possibilita o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, permitindo que os saberes adquiridos atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade objetiva.

3.1 Do caráter genérico e da especificidade da escolarização

A dinâmica inerente à atividade vital humana, não apenas instaurou a gênese do ser social, mas também possibilitou o desenvolvimento de formas superiores da atividade humana. Conforme destaca Duarte (1999, p. 41): “A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações sociais entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência.” Com efeito, os indivíduos a fim de objetivarem-se social e historicamente, precisam apropriar-se do patrimônio material e não material humano. Essa dinâmica exprime, por seu turno, características de um processo educativo.

Inseridos em tal processo, os sujeitos reproduzem em suas vidas singulares o que o gênero humano alcançou em seu decurso histórico. Assim, as apropriações das objetivações genéricas são imprescindíveis para a formação dos indivíduos, sem elas não podem humanizar-se ou tornarem-se “indivíduos socialmente ricos” nas palavras de Marx, partícipes do gênero humano.

Acreditamos que a educação escolar é indispensável para tal processo, constituindo entre o aluno (singular) e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade (universal) uma fundamental mediação¹⁴. Partindo desse princípio, a escolarização torna-se uma mediação necessária no que diz respeito às possibilidades de humanização dos indivíduos. Nessa perspectiva, afirma Duarte (1998, p. 111): “[...] a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar [...]”

A apropriação das conquistas do gênero humano não se constitui exclusivamente como um complexo restrito à educação escolar. Conforme Leontiev (1947/1978), toda apropriação humana assume característica de um processo educativo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, devem entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com

¹⁴ Por mediação compreendemos a relação dialética entre dois polos distintos os quais se determinam reciprocamente. Os conhecimentos, por exemplo, advindos da apropriação pelo indivíduo do mundo objetivo, atuam como mediadores da relação dos indivíduos com a sociedade. Para Almeida (2002), tal categoria permite que o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo. A mediação, desse modo, é um atributo exclusivo do ser social, no qual “o ser humano pode ascender ao plano do mediato e, assim, estabelecer relações de mediação com a natureza e com os outros homens.” (*idem*, p. 5).

eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1947/1978, p. 272, grifos do autor).

Leontiev (1947/1978), nesse excerto, reitera as proposições do materialismo histórico-dialético acerca do caráter histórico do gênero humano. As aptidões humanas não são *dadas* naturalmente aos indivíduos. Em outras palavras: “[...] as aptidões e funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem conforme as leis da hereditariedade.” (*Idem*, p. 160). Sobre essa discussão, corrobora Saviani:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica *trabalho educativo*. (2000, p. 11, grifos nossos).

O aparato biológico, embora constitua um suporte material fundamental, por si só, não assegura que os indivíduos desenvolvam naturalmente as características do gênero humano, ou seja, a natureza cultural.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 1947/1978, pp. 282-283).

O indivíduo forma-se à medida que se apropria dos resultados da história e os utiliza como mediadores na sua relação com a realidade. Daí ser, na visão de Leontiev (1947/1978), a apropriação da cultura um processo essencialmente educativo, mesmo quando ele não se realize de forma sistemática e/ou intencional.

Partindo dessa concepção ampliada de educação, à luz do objetivo geral que norteia nossa investigação: compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar, nos interessa conhecer a função da escolarização no processo de formação dos indivíduos singulares – os alunos.

Retomamos, assim, a questão assinalada anteriormente por Duarte (1998, p. 111), segundo a qual: “a educação escolar tem papel decisivo na formação dos indivíduos”, cujo “caráter mediatizado do processo de apropriação” das objetivações genéricas possui características próprias devido à natureza de sua atividade educativa. Mas, efetivamente, qual é a natureza, a especificidade da escolarização?

A natureza da escolarização, de acordo com Saviani (2000, p. 17), consiste no: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Esse princípio deve ser o fundamento norteador da atividade educativa. Todo o processo de escolarização constitui-se, assim, como a busca “direta e intencional” de transferir às novas gerações, pela via da apropriação de conhecimentos, as conquistas científicas e culturais, visando promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Partindo da contribuição de Saviani (2000), a atividade educativa é uma atividade intencional, isto é, não espontânea. É preciso não perder de vista esse pressuposto. A escolarização possui intencionalidade e como tal, toda sua atividade (deve) encaminhar-se para a concretização de seu fim último: produzir em cada indivíduo – aluno – aquilo que foi alcançado pelo gênero humano em sua processualidade histórica. Suprimido esse fundamento, a escolarização esvazia-se de seu significado social.

Tonet (2005), ao abordar a especificidade da atividade educativa, corrobora a discussão e aponta: “O que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que não as produza –, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades.” (*Idem*, p. 218). Em outras palavras:

[...] cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação [...] que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disso que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como ser humano. (TONET, 2005, p. 218).

O processo de apropriação, nesse sentido, possibilita aos alunos, pela via da escolarização, o acesso ao conjunto dos bens materiais e espirituais que constituem o patrimônio histórico-cultural do ser social. A apropriação, pela mediação da escola, do que está contido nas mais diversas formas de objetivação humana, além de tornar-se mediadora dos indivíduos entre si e com a realidade concreta, desempenha função decisiva no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Facci (2003, p. 155): “A apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano.”

A escolarização expressa-se, assim, como sendo instrumento capital ao desenvolvimento humano. Sobre isso, Saviani (2000) ressalta qual deve ser o objeto da atividade educativa:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a *educação* tem que partir, tem que tomar

como *referência*, como matéria-prima de sua atividade, o *saber objetivo* produzido historicamente. (2000, p. 11, grifos nossos).

Segundo enfatiza Saviani (2000), é o saber objetivo, sistematizado, produzido pela processualidade social e histórica, que deve constituir o objeto da escolarização. A transmissão das objetivações genéricas mais elevadas como a arte, a filosofia e a ciência, dentre outras, por meio da educação escolar, não pode(rá) ser suprimida, ou relegada a segundo plano, pois, segundo defende o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, é somente mediante a apropriação de tais produções humanas que há a possibilidade de um desenvolvimento psicológico pleno dos alunos.

As objetivações humanas genéricas expressam, conforme Saviani (2000) e Duarte (1999), o resultado da ação conjunta dos homens e refletem o intercâmbio do homem com a natureza e do homem com o próprio homem. Por conseguinte, as objetivações são de natureza fundamentalmente social e, assim sendo, devem ser apropriadas pelo coletivo dos seres humanos. Somente assim, os indivíduos singulares poderão tornar-se efetivamente partícipes do gênero humano, inseridos na história.

No que tange à educação escolar, Facci (2003, p. 176) argumenta que cabe à escola oportunizar aos alunos singulares o acesso ao conhecimento científico; impedimento a tal acesso: “[...] contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente.” À escolarização, portanto, cumpre a função de transmitir o saber produzido no decurso do desenvolvimento histórico humano. Para Duarte, ela “[...] alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida historicamente e coletivamente.” (1998, p. 113).

O processo de escolarização, nesse sentido, é central à formação humana, pois ao possibilitar às novas gerações – aos alunos – a apropriação de conhecimentos sistematizados, estes passam a ser utilizados como mediadores entre os indivíduos e a realidade circundante.

Para Tonet (2010), a formação dos indivíduos é sempre histórica e socialmente datada. Nesse sentido, a natureza da atividade educativa cumpre a função de transferir às novas gerações o patrimônio material e não material acumulado pela experiência humana. É por meio dessa apropriação que os indivíduos singulares vão constituindo-se como membros do gênero humano. Diante da necessária e insuprimível mediação da escola à formação dos indivíduos, esse autor enfatiza que: “Todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.” (TONET, 2010, p. 4).

3.2 A socialização do saber sob a sociabilidade capitalista

Frente ao quadro apresentado, Duarte (2000, p. 24) afirma que a tarefa da educação escolar é a de “possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” Esse é o fim a atingir. Atualmente, contudo, em tempos de incorporações teóricas acríticas e dos “mais variados modismos intelectuais” (NETTO, 1989a, p. 63), parece-nos ser um anacronismo defender o acesso à verdade ou, mesmo, a possibilidade da apreensão da estrutura do real, pela mediação das abstrações teóricas.

Gomes e Jimenez (2009) tecem, desse modo, críticas ao ideário pós-moderno para o qual o real não possui essência concreta e cuja verdade constitui-se apenas como o resultado de consensos linguísticos ou intersubjetivos de determinados grupos sociais. Por outros termos, em tal ideário está vedada a possibilidade de chegarmos à verdade ou ao conhecimento do real em suas múltiplas determinações, pois esses não passam de construções intersubjetivas – criações metafísicas do espírito humano.

No que se refere ao acesso à verdade pelos indivíduos singulares, Duarte (2000) afirma que a classe burguesa, no período de luta contra a sociedade feudal, constituía-se em uma classe revolucionária, que se apresentava como guardiã e defensora da verdade. No entanto, tais características deixaram de existir a partir do momento em que a burguesia consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária. Classe essa que conforme o autor: “[...] luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.” (*idem*, p. 24).

A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder –, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (DUARTE, 2000, pp. 24-25).

Conforme Tonet (2010), o surgimento da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, a sociedade burguesa possibilitou amplo desenvolvimento das forças produtivas, bem como das riquezas não materiais ou espirituais. Por outro, a divisão da sociedade em classes antagônicas limitou o acesso da maioria dos indivíduos ao patrimônio das objetivações humanas.

À escola, como temos defendido neste trabalho, compete a função de socializar as “formas mais desenvolvidas do saber objetivo.” (DUARTE, 2000, p. 32). Essa forma de encarar a atividade educativa implica de maneira objetiva, segundo esse autor, agudizar no

campo da educação as contradições da sociedade capitalista que como apontou Tonet (2010), ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas e da cultura, produziu também o afastamento da maioria dos indivíduos do conjunto da riqueza humana.

As riquezas materiais e não materiais expressam-se como produtos da atividade coletiva dos homens. Nesse sentido, os conhecimentos nas suas formas mais ricas e desenvolvidas devem ser uma propriedade comum a todos os indivíduos, ou seja, os conhecimentos, por carregarem a marca da coletividade, pertencem ao gênero humano e como tal devem constituir-se como uma propriedade fundamentalmente social.

Conforme destacamos na seção anterior “[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias.” (MARX; ENGELS 1846/2009, p. 59). Assim, as contradições da sociedade de classes impõem limites e possibilidades à humanização dos homens. No que se refere aos limites, esses são de natureza histórica, produtos de determinada forma de sociedade. A alienação, por exemplo, trata-se de uma contingência histórica e como tal não é definitiva e nem eterna, sendo sua superação uma possibilidade também histórica.

Diante desse quadro, Mészáros (2008, p. 17) pergunta: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público – se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”

A transmissão do saber sistematizado pela escola reflete as contradições do modo de produção capitalista. Os problemas de escolarização, traduzidos na rubrica do fracasso escolar, bem como dos problemas sociais, políticos e econômicos que atingem as instituições públicas de ensino, revelam que a educação escolar é um complexo que expressa as sínteses de muitas relações.

Tal compreensão não se constitui como uma hipótese reflexiva, mas é extraída pela mediação das abstrações teóricas da totalidade do real. Desse modo, não há determinismos no que se refere à escolarização, sua objetividade expressa as sínteses de cada momento histórico. Partindo dessa afirmação, reconhecemos que seu movimento e historicidade revelam-se entrelaçados com o modo de produção da vida material. Entretanto, é importante ressaltarmos que a educação escolar não se constitui como uma derivação imediata daquele.

Conhecer como se produz a vida sob a sociedade capitalista é fundamental para compreendermos a estrutura e dinâmica do real, no entanto, o tratamento dispensado ao

fenômeno é apenas o ponto de partida, a base sobre a qual devemos sempre partir. Sua apreensão é necessária, mas não suficiente, pois ela não nos dá de maneira linear o entendimento do complexo da escolarização.

Sem essa compreensão, os problemas da escola pública brasileira são tomados a partir da lógica que fragmenta e particulariza o processo pedagógico e que culpabiliza indivíduos isolados pelos resultados escolares insatisfatórios (PATTO, 1999). A culpabilização direta de pais, alunos e professores, por exemplo, não produz, a nosso ver, transformações objetivas nos sistemas de ensino, mas apenas contribui para o engessamento da possibilidade de uma compreensão ampliada do fenômeno educacional.

3.3 Da gênese do psiquismo humano

No contexto da Psicologia Histórico-Cultural, podemos afirmar que a escolarização constitui uma importante determinação no processo de desenvolvimento dos indivíduos – do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Abrantes e Martins (2006, p. 5), o fundamento de tal abordagem assenta-se sobre a tese: “segundo a qual os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída.”

A tese defendida pelos autores parte de uma premissa básica: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é de origem histórico-cultural. Segundo Vigotski: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança [do ser humano] aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico.” (1931/1995, p. 150). Na perspectiva do autor, as funções psíquicas superiores, inicialmente são externas, elas são objetivações compartilhadas entre os indivíduos – Vigotski chamou esse primeiro plano de processo interpsíquico (ou interpessoal).

Portanto, é a partir dos processos interpsíquicos que os indivíduos apropriam a realidade objetiva, transformando-a em uma atividade interna, em processos intrapsíquicos. Nesse processo de internalização, ocorre, segundo Vigotski (*idem*, p. 74), “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”, pois toda função intrapsíquica foi anteriormente uma função social.

Entretanto, a constituição de tais funções não supõe mera interação entre indivíduo e o meio circundante. Abrantes e Martins enfatizam:

Não se trata de um interacionismo indivíduo-realidade externa, em que os polos da relação são independentes e encontram-se destacados um do outro. A natureza

histórico-social do ser humano pressupõe inicialmente a unidade entre a realidade objetiva, que se realiza e se torna mais complexa pela atividade humana que visa atender necessidades produzidas histórica e socialmente, e a realidade subjetiva, que também se complexifica e se realiza a partir da atividade do indivíduo no mundo. (2006, p. 5).

Não há, para a Psicologia Histórico-Cultural, dicotomia entre interno e externo. A lógica com a qual trabalha essa psicologia não é a formal a qual exclui as contradições, mas a lógica dialética que admite as contradições e as incorpora por superação. Portanto, interpessoal e intrapessoal não são entendidas como categorias exteriores que se excluem, mas como categorias que se determinam reciprocamente e constituem uma unidade indissolúvel. Em conformidade com esse princípio, Martins assinala que tal compreensão implica reconhecer o “[...] objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc.” (2006, p. 9).

A afirmação de Vigotski (1931/1995) de que os processos mentais são de origem social e que resultam de um processo de internalização é ratificada por Leontiev (1947/1978), quando afirma que as aptidões e funções psíquicas humanas constituem-se nos indivíduos por meio do processo de apropriação da cultura historicamente constituída. Como já assinalamos, Leontiev (1947/1978) demonstra que as aptidões e funções especificamente humanas não se fixam no cérebro do homem e, por isso, não são transmitidas pela via da hereditariedade. Assim, elas estão depositadas sob uma forma objetiva exterior aos indivíduos, objetivada nos produtos materiais ou espirituais, devendo ser apropriadas pelos indivíduos ao longo de seu desenvolvimento histórico-cultural.

Núñez (2009, p. 28), seguindo esses postulados aponta: “Nenhuma das qualidades psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a imaginação criativa, a regulação [atenção] voluntária, entre outros, podem surgir somente mediante a maturação das capacidades orgânicas.” Assim, “A natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 151). Desse modo, o desenvolvimento humano resulta da internalização da cultura, o que equivale a dizer: o homem cultural é uma criação do próprio homem.

O processo de internalização, na perspectiva de Abrantes e Martins (2006), ocorre por meio de apropriações e conforme Almeida (2008, p. 71), deveria ser chamado de processo de revolução: “[...] tendo em vista que há um salto qualitativo de uma estrutura para outra, a superação de um ponto nodal.” Aqui se tem a aplicação da lógica dialética. O salto, de que fala Almeida (2008), refere-se à passagem de um determinado estágio do desenvolvimento a

outro qualitativamente superior, sendo o novo estágio uma ruptura e continuidade em relação ao anterior, isto é, o primeiro estágio não é suprimido em detrimento do novo, ele é incorporado por superação, e continua a existir, mas agora de um modo novo. Nessa direção, Vigotski esclarece: “[o] desenvolvimento, como frequentemente acontece, não se move em círculo [...], mas ao longo de uma espiral, retornando em um plano superior a um ponto em que já passou.” (1930/1999, p. 55).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como temos evidenciado, é essencial para o processo de humanização e que a educação escolar constitui-se, no interior de tal processo, como um instrumento privilegiado para esse fim. Mas o que efetivamente os indivíduos internalizam? O que constitui a base do funcionamento dos processos mentais superiores? Para Abrantes e Martins: “A internalização ocorre por meio da apropriação de signos que são [...] os portadores reais da cultura humana.” (2006, p. 5).

Vigotski (1931/1995) ressalta que a atividade humana diferencia-se do restante da natureza devido à criação e ao uso de signos. Os signos, desse modo, constituem-se como os produtos da processualidade histórica humana, e atuam como mediadores da atividade mental, que auxiliam os indivíduos a controlarem as funções psíquicas superiores como o pensamento, a atenção, a memória, por exemplo. Mas não apenas isso. Os signos também atuam como mediadores dos seres humanos entre si e com o mundo. Nesse sentido, Abrantes e Martins (2006, p. 5) afirmam:

São eles os [signos] mediadores semióticos das relações dos homens com o mundo físico e social, bem como os constituintes do desenvolvimento psíquico. Eles permitem ao ser humano criar modelos mentais dos objetos, da realidade e atuar com eles e a partir deles, no planejamento e coordenação da própria atividade.

Acreditamos que o uso de signos como mediadores semióticos só pode ser devidamente compreendido à luz do materialismo histórico-dialético. Partindo do fundamento marxiano de que a relação dos indivíduos com a natureza não é direta, mas mediada pelo trabalho e que isso, por sua vez, implica a fabricação de instrumentos necessários à atividade, Vigotski (1931/1995) analisa a função mediadora presente em tais instrumentos. Os instrumentos como criações artificiais servem a um fim específico: transformar a natureza externa. Marx (1867/2011), como vimos na seção precedente, mostrou que essa atividade retroage sobre os homens provocando transformações neles próprios. O signo é apreendido assim, por Vigotski como *instrumento psicológico*, tendo a função de mediar os indivíduos nos seus processos psíquicos; sua invenção e uso, portanto, é análoga à do instrumento. Sobre essa discussão corrobora Facci (2003, pp. 155, 156):

Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta, enquanto que os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. A invenção e o emprego de signos, enquanto meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar algo, informar, classificar, eleger etc.) supõem uma analogia com o emprego de ferramentas na modificação da natureza.

A linguagem, à luz dessa discussão, é produto da atividade humana e se expressa como um sistema de signos por excelência que faz a mediação dos indivíduos entre si e com a realidade. Linguagem, assim, como aponta Rego (2004, p. 50), é “[...] entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha papel imprescindível na formação das características humanas.”

Os signos, como estamos evidenciando, primeiro aparecem no plano social e depois no plano psíquico, sua apropriação, entretanto, não é uma simples derivação de um plano para o outro, uma passagem mecânica do externo para o interno. A operação com signos está na base da consciência humana e decorre sempre de uma apropriação significada da realidade. A captação da experiência humana pelos indivíduos, expressa, em sua totalidade, o resultado de atribuições de sentido pessoal às significações que primeiramente estavam no nível do interpessoal. Vejamos, no próximo item, como a apropriação significada de signos é compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural.

3.4 Significado social e sentido pessoal

Neste item, abordamos, a partir das contribuições de Leontiev (1947/1978), as categorias sentido pessoal e significado social¹⁵. É pela mediação dessas duas categorias que buscaremos conhecer como os alunos investigados compreendem e explicitam suas trajetórias escolares. Assim, neste estudo, defendemos o seguinte pressuposto: conhecer o processo de atribuição de sentido pessoal implica considerar a relação dialética entre sentido e significado.

Segundo Leontiev, os significados sociais são cristalizações da experiência humana objetivada as quais se constituem como “[...] o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixada sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer.” (*idem*, p. 96).

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal, espiritual da

¹⁵ Ou significação, dependendo da tradução. Neste trabalho, utilizaremos as duas formas, significado social e significação.

cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (*idem*, p. 94).

De acordo com o excerto acima, os significados expressam idealmente – no plano do pensamento – cristalizações da atividade humana. No decurso da experiência social, os seres humanos, a partir das relações que estabeleceram entre si na transformação da natureza, foram criando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de se comunicar e expressar sentimentos, de agir, de pensar etc. As significações, assim, decorrem da generalização da prática social humana, objetivadas na linguagem, nos saberes, na arte e ciência.

Conforme Asbahr (2010, p. 5): “O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e lhes confere um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.”

Neste processo de apropriação da consciência social – das significações que portam o movimento histórico e cultural – não há dualidades, ou oposição entre indivíduo e sociedade, mas sim uma relação de reciprocidade, única e ativa. Partindo dessa compreensão, Leite (1999, p. 46) assinala que:

A especificidade fundamental da consciência individual é o reflexo de um sistema próprio, do sujeito com relação à sua existência, à sua vida e à sua atividade. E esta é a particularidade que diferencia um indivíduo do outro e nos une num mesmo sistema social. A consciência individual é, portanto, uma resultante da unidade cotidiana social entre pessoas, isto é, não é algo distinto ao processo real de sua vida.

Nesse entendimento, quando as significações são apropriadas pelos indivíduos elas passam a fazer parte da consciência individual, ou seja, adquirem um sentido pessoal. Assim, é no decurso da vida que os indivíduos assimilam a experiência das gerações precedentes sob a forma de aquisições das significações, conferindo-lhes um sentido próprio.

Desse modo, os seres humanos ao nascerem deparam-se com um sistema de significações pronto, cristalizado; a apropriação ou não de tais significações irá depender do sentido pessoal que elas ganharão para os indivíduos. Assim, Leontiev assinala que:

O homem [ao nascer] encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (*idem*, p. 104).

O sentido pessoal, assim, constitui-se como o resultado da relação ativa dos indivíduos com o mundo objetivo. Ao se apropriar das significações elaboradas pela humanidade, os indivíduos atribuem sentido pessoal às formas sociais de pensar, sentir, agir,

de olhar e compreender o mundo humano. Nos termos de Basso (1994, p. 27), o sentido “[...] é criado na vida, pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação.”

A atribuição de sentido pessoal está entrelaçada pelo *motivo*¹⁶ da atividade. Os sentidos, dessa maneira, são apreendidos, apenas, quando desvelamos o motivo que lhes correspondem. Leontiev (1947/1978, p. 97) assinala que:

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.

Com o objetivo de esclarecer os conceitos de significado, sentido pessoal e motivo Leontiev (*idem*, p. 98) nos dá como exemplo uma situação na qual um estudante lê uma determinada obra científica que lhe foi recomendada. O fim consciente do aluno é a assimilação do conteúdo da obra. Esse é o significado da leitura. Diante disso, Leontiev pergunta: “Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde?” Segundo o autor, o sentido pessoal que tal atividade assume para o aluno depende essencialmente do motivo que o estimula. Se, por exemplo, o motivo da leitura consistir em preparar o leitor para uma futura profissão, a leitura terá um determinado sentido; se, por outro lado, tal leitura for realizada apenas para passar nos exames, o sentido terá outra configuração: “ele lerá a obra com outros olhos.” Portanto, o conteúdo da obra científica terá para o aluno diferentes sentidos dependendo do motivo que o faz mover-se em direção a ela. Para encontrar, pois, o sentido pessoal deve-se descobrir qual é o motivo que lhe corresponde, ou seja, o motivo gerador de sentido pessoal.

Nessa perspectiva, todo sentido é sentido de algo. Pois, segundo o autor, não há sentidos puros, como uma criação metafísica da mente dos indivíduos; eles, desde sua gênese, são sentidos de determinadas significações e exprimem a experiência da prática social humana.

3.5 Da apropriação de conhecimentos e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Diante das considerações acerca da gênese dos processos mentais superiores e da apropriação significada da realidade humana, a tese defendida pela Psicologia Histórico-

¹⁶ Leontiev (1947/1978, p. 103-104) define o *motivo* como “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula.”

Cultural consiste em conceber que: “o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos procedimentos e conhecimentos elaborados historicamente e socialmente pelo gênero humano.” (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 6, grifo dos autores).

A análise empreendida por Vigotski (1931/1995), a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, traz implicações objetivas à escolarização, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico dos indivíduos – alunos – em relação aos processos educativos. A escolarização, por ser uma *atividade intencional*, dirigida à socialização do saber sistematizado, constitui-se uma *determinação* para o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas. Obstáculos à promoção desse saber, como salientou Tonet (2010), produzem impedimentos ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

A tese defendida por Vigotski (1931/1995) de que os processos mentais superiores são de natureza fundamentalmente cultural, evidencia que a educação escolar é indispensável para o desenvolvimento psicológico dos alunos, para a assimilação de conceitos científicos.

Na medida em que há dependência do desenvolvimento dos alunos em relação ao processo de escolarização, o ensino torna-se instrumento privilegiado na transformação e constituição do psiquismo humano, operando saltos qualitativos e quantitativos. Frente a esse quadro, não podemos: “[...] partir do princípio ingênuo de que *qualquer aprendizagem* realizada passará a ser instrumento de *mediação* do indivíduo com a realidade promovendo-lhe o *pleno* desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ABRANTES; MARTINS, 2006, p. 7, grifos nossos).

No que tange à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (1934/2009) expressa que esses são processos com características próprias, contudo não se excluem, mas, ao mesmo tempo, em conjunto constituem uma unidade. Sobre isso defende o autor:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Nesse caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. (*Idem*, p. 334).

Nessa perspectiva, o aprendizado precede o desenvolvimento, promovendo-o. Assim, a escolarização revela-se como uma mediação necessária para a constituição dos sujeitos, pois além de fornecer espaço de interação entre os indivíduos, ao socializar saberes sistematizados, desperta vários processos internos de desenvolvimento, provocando transformações em seu psiquismo.

No excerto acima o autor põe em relevo uma das idéias-chave para a Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à educação escolar: boa aprendizagem é somente aquela que se adianta ao desenvolvimento. Entendemos, assim, que esse princípio traz implicações ao ensino. Embora os indivíduos possam apropriar-se dos resultados da experiência humana de modo *não* intencional e assistemático, por meio das relações interpessoais, a apropriação individual das formas mais desenvolvidas do pensamento humano, objetivadas em produtos materiais e não materiais dá-se, privilegiadamente, por meio da escolarização.

À escolarização cumpre, portanto, a função humanizadora de transmitir o conjunto de bens culturais às novas gerações a fim de que esses sejam utilizados com êxito na relação dos indivíduos entre si e com a sociedade. É importante destacarmos que ela (a escolarização) não é o único e exclusivo complexo responsável pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, mas pelo caráter de sua especificidade, torna-se uma determinação necessária para tal desenvolvimento.

A partir dessa discussão, Vigotski (1934/2009) introduz o conceito de zona de desenvolvimento próxima. Para o autor, o processo de desenvolvimento só poderá ser apreendido em sua totalidade, quando analisado em sua dupla expressão, a saber: o nível (zona) de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento próximo. Assim, a zona de desenvolvimento próxima refere-se àquelas funções que estão em vias de efetivarem-se, a solução de problemas sob a orientação de outras pessoas é o que a caracteriza.

Para Vigotski (1934/2009), esses dois níveis são interatuantes e constituem uma unidade dialética. O primeiro, o nível de desenvolvimento atual, diz respeito àquilo que já foi alcançado, as capacidades e habilidades adquiridas no decurso do desenvolvimento do indivíduo; o segundo, àquilo que ainda está em curso de desenvolvimento e que ainda não se efetivou.

É justamente esse o nível que deve ser considerado pela educação escolar, atuar sobre o que já se efetivou pouco contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Considerando essa compreensão Vigotski enfatiza: “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento [...]” (*Idem*, p. 334).

Dessa maneira, é apenas atuando no nível de desenvolvimento próximo que a aprendizagem pode desencadear desenvolvimento psicológico. Por isso, Vigotski (1934/2009) ressalta que a *boa aprendizagem* é aquela que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. O desenvolvimento, nessa direção, não precede a aprendizagem, pelo contrário o

desenvolvimento vai a reboque daquela. Partindo de tais pressupostos Facci (2003, p. 182) salienta que:

[...] as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança [adolescentes] as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS¹⁷.

A partir do exposto, cumpre enfatizar que o *bom* aprendizado, só poderá decorrer de um ensino adequadamente organizado o qual possibilite elevar os alunos a um nível quantitativo e qualitativamente superior. A referência básica do processo de escolarização, que se orienta para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, é o conhecimento científico sistematizado. São os conhecimentos, social e historicamente constituídos, que efetivamente permitem aos alunos compreender o objeto de estudo para além de sua imediatez, isto é, conhecimentos que apreendam a realidade humana como síntese de muitas determinações, superando assim, o nível do imediato no mediato (ALMEIDA, 2002).

Por conseguinte, cabe à educação escolar a função de criar condições objetivas para que os alunos, independentemente do nível de escolarização, apropriem-se dos conhecimentos científicos. A transmissão/assimilação de conhecimentos pela educação escolar cumpre, desse modo, a função de desenvolver as potencialidades intelectuais dos alunos – das novas gerações.

É por meio dessa apropriação do que é histórico que os indivíduos tornam-se históricos (DUARTE, 1999). Essa é a finalidade a atingir. Nessa premissa está a relevância do ensino para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, por conseguinte, do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ainda, no que diz respeito à educação escolar, cabe afirmarmos que a compreensão da dialeticidade singular-particular-universal¹⁸ é uma exigência fundamental para o entendimento do processo educativo. De acordo com Almeida (2002), a educação faz a mediação entre o indivíduo que está no polo da singularidade e o conhecimento que está no polo da universalidade. Assim, os professores e o ensino encontram-se no plano do mediato, os alunos e a aprendizagem no do imediato. Nessa relação, há uma tensão entre os planos da singularidade e da universalidade a qual se materializa por meio da mediação.

¹⁷ Abreviação de funções psicológicas superiores.

¹⁸ Na seção intitulada “A pesquisa” trataremos da relação singular-particular-universal. Aqui cabe afirmarmos que para o materialismo histórico-dialético, a *compreensão* dos fenômenos *em sua processualidade histórica e totalidade* encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade-particularidade-universalidade.

Entre o professor e o aluno não há, portanto harmonia, numa concepção dialética, esses sempre serão opostos entre si, mas nunca antagônicos. Sobre essa discussão, enfatiza Almeida (2002, p. 10):

O esforço do educador, que está no plano do mediato, é o de trazer o educando para esse plano. Por outro lado, o educando, que quase sempre está confortável no imediato, tenta trazer o professor para este campo. Nesse jogo de forças, no qual ora os conflitos são velados ora são explícitos, é que se dá a mediação.

Para esse autor, os professores que no processo educativo apenas insistem na valorização das experiências cotidianas dos alunos, seus conhecimentos daí decorrentes e estimulam a sua reprodução: “[...] acabam por eliminar a dialeticidade da relação entre o imediato e o mediato, produzindo assim o efeito inverso, ou seja, dificultando ou impedindo o desenvolvimento de mediações.” (*Idem*, p. 11). É importante ressaltarmos que a superação do imediato no mediato não implica supressão daquela primeira forma. O que ocorre nesse processo é uma superação por incorporação.

Nessa compreensão, a educação escolar que defendemos é aquela que é capaz de elevar as formas imediatas de pensar ao nível do mediato. Por outras palavras, no processo de ensino, por meio da mediação, temos a elevação do abstrato ao concreto. Assim, os fatos e fenômenos que gestavam as formas imediatas de pensar são dissolvidos após esse movimento e põem-se ao pensamento como rica totalidade de determinações.

Assim, ao defendermos a tese de que o bom aprendizado produz desenvolvimento e que a escola, nesse processo, possibilita a elevação do pensamento às formas mais elaboradas da consciência social, cabe perguntar: o que ocorre com os alunos quando a escola não oferece de maneira direta e intencional as mediações necessárias para que ocorra o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades? Ou ainda, sob a regência do capital há efetivo interesse em promover uma escola que ofereça a todos os indivíduos plenas condições para a apropriação da genericidade humana, nas suas formas mais elevadas?

4 - A PESQUISA

“O método não é um componente alienável da teoria. Ele não se forja, também, independentemente do objeto de pesquisa – é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode re-produzir intelectivamente o processo do objeto investigado, para apanhar o movimento constitutivo do ser social – e a reprodução intelectual deste configura a base da teoria (José Paulo Netto).”

Nesta seção, buscaremos apresentar o processo de construção do objeto de estudo, bem como o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa empírica. Inicialmente apresentaremos o porquê da escolha do tema de investigação e os objetivos que orientam o estudo. Em seguida, nos deteremos sobre o método que fundamenta a investigação, buscando problematizar suas principais características. Na sequência, destacamos os instrumentos e os procedimentos utilizados no campo, explicitando por fim, como procederemos à análise dos dados.

4.1 Objetivos e justificativa

A escolarização de adolescentes, dos anos finais do Ensino Fundamental, como já apontado neste trabalho, constitui um campo legítimo de pesquisa. No entanto, como demonstrou Checchia (2006), em áreas como Psicologia Escolar (e também Educação), predominam pesquisas referentes ao processo educacional de crianças, sendo a adolescência pouco tematizada, investigada. Acreditamos, porém, que a questão assinalada pela autora estende-se para além do dado quantitativo. Como a escolarização de adolescentes vem sendo apreendida pelos estudos e pesquisas parece ser uma questão central. Pontuamos tal problemática, devido à constatação de que alguns dos trabalhos analisados na primeira seção trouxeram poucos elementos para uma compreensão mais objetiva das relações e determinações (sociais e históricas) que incidem sobre o processo de escolarização.

À luz dos pressupostos marxistas, depreendemos que a pesquisa deve ultrapassar a natureza descritiva dos fenômenos, avançando na direção da captura das determinações, essas obtidas, por sua vez, por meio da análise das relações efetivas, as quais constituem o movimento do objeto (NETTO, 1989a).

Vigotski (1934/2009), ao referir-se à investigação dos fenômenos humanos, enfatiza que uma análise deve revelar as relações dinâmicas ou causais, em oposição à enumeração das características externas de um processo. Esse autor recorre a uma análise explicativa dos fenômenos, buscando neles apanhar sua essência, superando, desse modo, a mera descrição.

Partindo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, não nos é suficiente saber o que seja escolarização de adolescentes ou o fracasso escolar, por exemplo. Interessa-nos, principalmente, apreender como tais fenômenos se constituem, como se objetivam, buscando neles apanhar sua historicidade, sua dinamicidade.

Nesse sentido, em nossa investigação, apreendemos os alunos adolescentes não apenas como alunos, mas como sujeitos históricos os quais em seus gestos, atitudes e valores expressam as sínteses de muitas relações. O foco de nossa pesquisa são os sentidos atribuídos por estudantes às suas trajetórias acidentadas no processo de escolarização. Portanto, com base nos fundamentos anunciados, acreditamos que só teremos acesso a tais sentidos quando considerarmos efetivamente a historicidade dos indivíduos, ou seja, sua constituição social, histórica e cultural, tendo em vista, que não apenas os indivíduos possuem historicidade, mas também as instituições, a política, a cultura, as ideias etc.

Sendo a historicidade dos sujeitos um fenômeno objetivo e não simples fruto do pensamento ou das ideias, depreendemos que ela pode ser sistematicamente conhecida, pois como enfatiza Tonet (2009, p. 9), na introdução de “A ideologia alemã” de Marx e Engels: “A realidade social se torna plenamente social. É isso que permite que ela possa ser conhecida em sua legalidade própria, ou seja, como algo que é produzido pela atividade humana e não por forças naturais ou sobrenaturais.”

Defendemos a relevância desse trabalho por acreditarmos que o campo educacional brasileiro, bem como o campo onde se circunscreve a investigação, necessita de pesquisas que busquem, à luz do exposto, conhecer como as trajetórias escolares de alunos que sofreram interrupção por vários motivos são significadas, isto é, considerando o aluno como principal sujeito de pesquisa, avançar na produção de conhecimento teórico que, apreendendo o sentido pessoal atribuído a tais trajetórias, desvele a dinâmica, o movimento real de sua constituição, de suas relações e determinações. Desse modo, o objetivo geral que orientou a pesquisa pode ser assim explicitado:

- Compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às experiências de desistência e reprovação escolar.

A partir desse objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos que nortearam o trabalho investigativo:

- a) Investigar as concepções dos alunos adolescentes sobre o processo de escolarização;
- b) Analisar, a partir da contribuição dos estudantes, aspectos do processo de escolarização que interferiram em seus desempenhos escolares;
- c) Compreender as determinações histórico-sociais que incidem na produção de obstáculos à plena socialização do saber sistematizado aos alunos, na realidade investigada.

Procurando investigar esse tema, tomamos como pressuposto que os alunos ao constituírem-se como sujeitos históricos, se objetivam na escola e que, pelo caráter ativo e criativo do gênero humano, modificam tal instituição e são modificados por ela. É essa dialeticidade que dinamiza o espaço escolar, que põe em movimento as contradições e aponta para a possibilidade de mudança, de transformação.

Nesse sentido, apanhar pelo pensamento teórico o objeto em estudo exige que busquemos superar a imediatez dos fenômenos, numa compreensão mediata de tal realidade, pois como nos lembra Vigotski (1934/2009), um corpo só se revela em seu movimento, esse é um pressuposto central do método da Psicologia Histórico-Cultural, o qual busca analisar processos e não objetos.

4.2 O método

O método de pesquisa, segundo evidenciou Netto (1989a) na epígrafe desta seção, não é um elemento alienável da teoria. Assim, em nossa pesquisa, adotamos a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e colaboradores, a qual se fundamenta no método materialista histórico-dialético de Marx e Engels.

Conforme Marx (1947/2009), a realidade histórico-social constitui uma totalidade concreta. Essa é produto da atividade humana e tem no trabalho seu fundamento ontológico. A realidade social, como enfatizamos na segunda seção, não é mera abstração do espírito humano, como produção do próprio homem, sua efetividade oferece àquele que investiga a possibilidade do conhecimento. Nessa compreensão, ressalta Kosik (2002, p. 44): “Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.”

A realidade humana, na perspectiva materialista histórico-dialética, pode ser efetivamente apreendida pelo pensamento teórico. É pela mediação das abstrações teóricas que o investigador, partindo do dado empírico, pode abandonar sua aparência factual e iniciar o processo de elevação do abstrato ao concreto. Para Marx, tal elevação: “*não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.*” (1957/1982, p. 14, grifos do autor). Assim, sem abstrairmos do dado fenomênico, não há possibilidade de chegarmos à sua reprodução ideal (no âmbito das ideias), de apreendermos seu movimento, sua essência.

Esse processo, por seu turno, exige a máxima fidelidade do investigador ao fenômeno pesquisado; sua captação pelo pensamento deve revelar o movimento do objeto real, em suas relações e determinações. Sob esse ponto de vista, o conhecimento teórico é entendido como reflexo subjetivo da realidade objetiva. Sobre essa discussão Netto (1989b, p. 143) enfatiza: “A reflexão teórica, nesta ótica, não ‘constrói’ um objeto: ela reconstrói o processo do objeto historicamente dado. A resultante da elaboração teórica, o produto teórico por excelência, é uma reprodução ideal de um processo real.”

Para a concepção teórica adotada, apreender um fenômeno para reproduzi-lo idealmente, implica apreendê-lo a partir da dialética do singular-particular-universal (OLIVEIRA, 2005). Lukács (1970) defende, dessa maneira, que é a partir de tal dialeticidade que poderemos de modo objetivo compreender o real em sua totalidade concreta.

Martins (2006, p. 11) esclarece a especificidade dos termos que compõem a dialeticidade singular-particular-universal. Para a autora: “Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento); em sua expressão universal, revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social.” Entende-se que a particularidade estabelece a mediação entre o singular e o universal, ela é a responsável pela relação entre os dois termos. Sobre isso, Almeida (2002, p. 6) ressalta que:

A particularidade deve ser entendida como um ponto de convergência do geral e do singular, mas ela nunca é soma, nem tampouco um ponto de equilíbrio, ao contrário, ela provoca o desequilíbrio que permite a passagem de um termo a outro; essa passagem implica um processo de superação dos extremos da relação.

Oliveira (2005) e Martins (2006) afirmam que a singularidade expressa um campo de questões que estão no nível do imediato, do disperso, do aparente. Aqui os fenômenos, embora não tenham existência em si mesmos, sendo resultados de mediações, em uma concepção não dialética da realidade, podem ser tomados de modo isolado, sem conexão com a universalidade. Se tomarmos, como exemplo, nosso objeto de estudo, em sua dimensão

meramente singular, os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar dentre outros, a análise centrar-se-ia em elementos isolados e as respostas seriam apenas buscadas na singularidade do fenômeno, sem suas conexões e relações.

Nessa lógica, que fragmenta e particulariza, o que ocorre é a culpabilização do indivíduo pela situação em que se encontra. Respostas pontuais e fragmentadas impedem a compreensão do fenômeno a partir da totalidade que o constitui, não havendo, pois, efetivo enfrentamento. Portanto, a reprodução ideal que, limitando-se à esfera da singularidade, revela-se incapaz de apanhar, pela mediação do pensamento teórico, o movimento do objeto real.

O par dialético da singularidade é a universalidade. Esse termo que compõe a relação singular-universal consiste no plano das determinações universais. Conforme assinalou Martins (2006), nesse campo, o fenômeno revela sua complexidade, conexões e leis de seu movimento interno e evolução, bem como é a partir de sua expressão universal que o objeto de estudo é apreendido em sua totalidade histórico-social.

Na dimensão da totalidade, os fatos sociais, embora possuam naturezas distintas, não estão dispersos no todo, como também este último não representa a soma mecânica dos complexos sociais. Como evidenciamos nas seções II e III, o homem, por meio de sua atividade vital, transformou a natureza em-si em natureza para-si; da relação dos homens em tal transformação é que surgiram as ideias de si mesmos e do mundo circundante, os valores, as instituições políticas e jurídicas, entre outros (TONET, 2009). Nesse sentido, os complexos que constituem a totalidade social contêm em si mesmos as dimensões singular, particular e universal, pois como defende Martins: “[...] nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade.” (2006, p. 11).

Por isso, como afirma Almeida (2002): “A singularidade e a generalidade, embora sejam estados do ser, devem ser compreendidas no seu movimento de negação recíproca.” Do ponto de vista da constituição humana, esse autor tece o seguinte comentário:

O ser humano estabelece vínculos tanto com a natureza, quanto com a sociedade por meio da relação dialética que se desenvolve entre seu ser singular, que não se assemelha a nenhum outro, e o seu ser geral, que se identifica com os outros seres humanos na vida em sociedade e com a espécie [gênero], bem como com todos os seres vivos, na natureza. Assim, o homem é, ao mesmo tempo, portador de uma singularidade, que o distingue de todos os outros seres, e de uma generalidade que o torna um ser semelhante a qualquer outro: a relação dialética entre a diferença (singular) e a semelhança (geral) viabiliza a inserção do ser humano na natureza e na sociedade. (*Idem*, pp. 6-7).

A relação singular-universal deve ser entendida, dessa maneira, como opostos interiores um ao outro, em que o singular nega o universal, entretanto, está presente nele e

vice-versa. A negação recíproca entre os termos manifesta-se na configuração particular do fenômeno. A particularidade é, assim, o movimento que faz a mediação entre o singular e o universal, ela refere-se às condições e/ou circunstâncias concretas pelas quais a singularidade constitui-se em determinada realidade social. Sobre isso contribui Oliveira (2005, p. 46):

[...] a importância da particularidade [...] na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade.

Dessa forma, o particular representa a “[...] expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade”, a qual não deve ser entendida de modo desconexo da relação singular-universal (LUKÁCS, 1970, p. 85). Desvelar, portanto, a dimensão universal que se expressa e se concretiza na singularidade do objeto por nós investigado, implica compreender o fenômeno em face à sua totalidade histórico-social.

À luz de nosso objeto de estudo, a relação singular-particular-universal pode ser compreendida da seguinte maneira. A singularidade refere-se ao indivíduo concreto, síntese de múltiplas determinações, que para humanizar-se deve apropriar-se das objetivações humanas, de suas características conquistadas social e historicamente. No que tange à universalidade, essa diz respeito ao gênero humano mesmo, à sua totalidade histórico-cultural, cuja riqueza material e espiritual (instrumentos e signos) necessita ser apropriada pelo indivíduo, para que possa assegurar sua própria objetivação como ser genérico. A apropriação pelo indivíduo (singular) das objetivações humanas (universal) em sua plenitude é o fim a atingir. Na particularidade, temos, portanto, as condições concretas de vida, as quais assumem a função mediadora entre os indivíduos e o gênero humano.

Assim, a relação do indivíduo com a genericidade não se dá diretamente, ela é sempre uma relação mediatizada. O social ou, mais especificamente, as relações de produção e reprodução da vida material, sob a qual os indivíduos estão organizados, constituem a particularidade que estabelece a mediação entre o singular (indivíduo) e o universal (gênero humano). Apreender a dimensão da particularidade em suas relações e determinações é fundamental para compreender o processo de humanização do homem.

Sob o modo de produção capitalista, a sociedade torna-se fundamentalmente alienada, a exploração do homem pelo homem, a contradição entre trabalho e capital, por exemplo, constituem a base das relações humanas. Conforme discutem Lessa e Tonet (2008), o ser social, sua capacidade produtiva, sob a regência do capital é reduzido a uma simples

mercadoria, a qual pode ser vendida e comprada. Sobre isso, os autores enfatizam: “Mercadorias são coisas, não são pessoas. Fazer das pessoas coisas é o que Marx e Lukács denominam processo de reificação ou de coisificação.” (LESSA; TONET, 2008, p. 69). Reificação é, assim, o desenvolvimento de relações sociais que desumanizam os indivíduos, por outros termos, é a produção da máxima alienação, em que os indivíduos são convertidos a mera mercadoria, a uma “coisa”.

A partir do exposto, a tarefa do pesquisador é, portanto, tomar a realidade investigada, o contexto imediato, à luz da totalidade do real. A ênfase em elementos isolados dessa relação provoca uma compreensão parcial e limitada da realidade humana, sua explicação torna-se um fetiche (LESSA; TONET, 2008). Conhecer determinado fenômeno implica, assim, conhecê-lo na suas interações entre singularidade, particularidade e universalidade. É a partir do movimento de análise que *explica* o fenômeno, mas que também *implica* a outros conjuntos de fenômenos, que podemos avançar do abstrato em direção ao concreto para, desse modo, reproduzir todo esse processo no plano do pensamento.

4.3 O contexto da pesquisa

O município de Alta Floresta D'Oeste, local em que ocorreu a pesquisa, é um dos 52 municípios do estado de Rondônia, pertence à microrregião de Cacoal e fica localizado no leste rondoniense à 541 quilômetros da capital. Com uma área de 7.066,70 km², representa 2.9% do Estado. De acordo com IBGE/2010, a população era de 24.221 habitantes.

O município de Alta Floresta D'Oeste foi criado pela lei nº 104, de 20 de junho de 1986, com área desmembrada do município de Costa Marques. Sobre sua constituição histórica há inúmeras lacunas. Segundo consta em seu parco histórico disponibilizado no site oficial da cidade, sua origem é explicada por consequência do avanço da frente migratória rumo ao oeste em direção ao Vale do Guaporé.

Assim um pequeno núcleo populacional, formado basicamente por migrantes das diversas regiões do Brasil, evoluiu rapidamente transformando-se em importante polo agrícola e comercial, exigindo uma organização político-administrativa, sendo atendida com a elevação da região à categoria de município, em 1986. O desenvolvimento sócio-econômico de Alta Floresta D'Oeste se deu em grande parte pelo cultivo da lavoura, em especial, de feijão e café, da pecuária e da exploração de madeira.

Com relação ao sistema educacional, o município, segundo dados do Censo Educacional de 2010 (INEP, 2011), conta com 68 estabelecimentos de Ensino Fundamental, sendo 14 estaduais e 53 municipais. O Ensino Médio é oferecido pela esfera estadual em 12 escolas, duas na zona urbana e 10 no campo. O Pré-escolar é ofertado por seis escolas sendo cinco municipais e uma privada. Há também uma creche municipal; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida por apenas uma escola. Com relação às matrículas escolares, os dados do Censo (2010) indicam que 41 crianças foram matriculadas na Creche, 431 na Pré-escola, 4.681 no Ensino Fundamental, 1.049 no Ensino Médio e 482 no EJA, num total de 6.684 alunos.

4.3.1 Local da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino do município. A escolha da escola obedeceu a critérios de acessibilidade. Já ter estudado na escola, conhecer a realidade histórico social na qual está inserida, ter realizado, durante a graduação em Pedagogia, atividades de estágio, bem como possuir bom relacionamento com os professores, pessoal de apoio e administrativo constituíram os motivos da escolha.

As informações sobre a instituição investigada, que ora passamos a apresentar, foram acessadas por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁹. O documento em questão, embora de modo resumido, apresenta aspectos importantes como: o processo de institucionalização da escola, o contexto sócio-histórico no qual está inserida, o perfil de sua clientela, entre outros.

A escola é entendida, por nós, como uma instituição complexa, de natureza histórica, produto da atividade social do ser humano, onde sujeitos históricos relacionam-se. Desse modo, nos debruçamos sobre essa escola, a fim de apreender sua historicidade, que embora singular, não é de forma alguma, desvinculada de seu tempo e espaço histórico.

De acordo com o PPP, a escola investigada deu início às suas atividades em 27 de julho de 1986, mesmo ano em que Alta Floresta D'Oeste foi elevada à categoria de município. Contudo, a escola só teve seu reconhecimento oficializado no ano de 1991. Os cursos inicialmente ofertados foram: Pré-escolar, Ensino Especial, Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à estrutura física da escola, o prédio, desde sua fundação, vem passando por

¹⁹ Buscando manter o sigilo sobre a escola investigada, não faremos a indicação deste documento nas referências bibliográficas, quando recorrermos à citação direta o referenciaremos como PPP.

reformas significativas. No ano de 1991, sua estrutura de madeira foi substituída pela de alvenaria. Em 1998, uma reforma gerenciada pela Associação de Pais e Professores (APP), com recursos financeiros do Governo Estadual, buscou reparar a rede elétrica e renovou a pintura de toda a escola. Em 2001, o telhado que era de fibrocimento foi substituído por telhas de cerâmica; o pátio também recebeu reformas.

No ano de 2002, foi construída a sala de artes e, por último, em 2006, foi construído um módulo educativo – espaço físico de aproximadamente 300 m², com biblioteca, sala de informática, laboratório de química e biologia e sala de multimeios. Esse último espaço abriga cerca de 40 pessoas e é utilizado pelos educadores, para a apresentação de trabalhos e apresentação de filmes – esse foi o local empregado durante a coleta de dados para a realização dos encontros de grupo.

O prédio escolar possui sete blocos ligados por um pátio central. A ala direita é constituída por três blocos, dois reservados às salas de aula e um para sala dos professores de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) e Ensino Fundamental, sala de artes e cozinha. A ala esquerda é formada por quatro blocos. Desses, dois são destinados às salas de aula, um para o administrativo; o auditório e a sala dos professores de Ensino Médio dividem esse último espaço. O módulo educativo encontra-se em um bloco à parte, situado na ala superior esquerda da escola.

Na parte externa ficam duas quadras de esportes; apenas uma é coberta, essa possui arquibancada e bom estado de conservação; a outra, por sua vez, encontra-se com o piso danificado por buracos e rachaduras.

Quanto aos blocos de salas de aula, esses formam um conjunto de 21 salas, das quais dez possuem sistema de ar-condicionado, as demais apenas ventilador de teto. Com efeito, devido ao clima quente e úmido da região, alunos e professores enfrentam em tais ambientes clima pouco arejado. O ruído produzido pelos ventiladores também é alvo de queixa por parte desses sujeitos. Sobre esse aspecto, um dos alunos investigados tece o seguinte comentário: “O ventilador faz aquele barulhão e muitas vezes o professor manda desligar porque o barulho irrita; a gente tem que ficar lá no calor.”

A escola, no ano de 2006, desenvolveu um projeto de pesquisa o qual buscou conhecer o perfil socioeconômico de sua clientela, bem como os aspectos relativos à formação dos docentes. O projeto foi coordenado pelos professores da área das Ciências Sociais, os quais buscaram envolver no estudo os alunos da 5^a a 8^a série (Ensino Fundamental de 8 anos em 2003) e suas respectivas famílias.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi questionário socioeconômico. A aplicação deste instrumento foi feita pelos próprios alunos, os quais levaram para casa o questionário e, junto às suas famílias, buscaram respondê-lo. Quanto aos dados sobre os docentes, não há informação no PPP sobre como foram obtidos.

De acordo com o levantamento realizado pelos professores e alunos e apresentados no PPP, 67, 6% das famílias dos estudantes era adepta da religião católica, 21,8% evangélica e 4,6% declararam não possuir nenhuma religião. Esse dado, das famílias que se denominaram sem religião, foi interpretado pela escola como atípico: “[...] pois isso não deveria ser comum em cidade do interior.” (PPP). No tocante à renda familiar, o estudo revelou que apenas 25,1% possuíam renda mensal acima de três salários mínimos, 41,6% ganhavam menos de um salário mínimo e os demais oscilavam entre dois ou três salários. Frente a esses dados, a escola reconhece em seu PPP que seus alunos são em sua maioria oriundos das classes populares.

Sobre o grau de escolarização das famílias dos estudantes, os dados demonstram que a maioria, 64% possuíam o Ensino Fundamental, 15% o Ensino Médio e 3,7% o Ensino Superior. Os pais que se declararam analfabetos corresponderam a 2,4%, e os que não responderam à questão 14,9%.

Com base nos dados sobre a escolarização das famílias, o estudo concluiu que essas possuem baixo grau de escolarização e que esse fenômeno estaria implicado no rendimento insatisfatório de seus alunos. Sobre isso afirma a escola: “O grau de instrução [das famílias] segundo a coleta de informações é baixo, ocasionando, assim, rendimento comprometido do alunado, pouca valorização do conhecimento, evasão etc.” (PPP).

Por meio de coleta de dados obtivemos ao final do primeiro semestre de 2010, na secretaria, um quadro atualizado do número de alunos matriculados, dos docentes e servidores de apoio. Quanto aos servidores de apoio, administrativo e pedagógico, o número era de 46 funcionários (34 do sexo feminino e 12 do sexo masculino).

O corpo docente constituía-se de 44 professores – 33 mulheres e 11 homens –, desses 39 eram efetivos e os demais estavam lotados em caráter emergencial. Do conjunto de docentes, quatro não eram habilitados para a área em que atuavam. Conforme destaca o PPP, há carência de professores com habilitação em áreas como Química, Ciências, Física e Matemática, fato esse encarado pela escola como obstáculo à aprendizagem e desenvolvimento de seu alunado.

A escola, atualmente, atende Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), Ensino Fundamental e Ensino Médio, com turnos diurno e noturno; no momento da coleta de dados possuía cerca de 1.600 alunos. No que se refere aos anos finais do Ensino fundamental, no turno da manhã, de 07h15 às 11h30, há duas turmas de 8º ano e três de 9º ano; no da tarde, de 13h00 às 17h30, há duas turmas de 8º e uma de 9º anos e, por fim, no turno da noite, de 19:h00 às 22:h45, apenas o Ensino Médio é ofertado. A média de alunos por turma é de 30. No que diz respeito aos dados de rendimento escolar, as atas finais do ano de 2009 informam que 20,52% dos alunos (8º e 9º anos) reprovaram; no de 2010 este índice foi de 18, 69%.

Quanto à carga horária, Ensino Fundamental e Médio possuem quatro horas-aula por dia – 20 horas semanais – que são divididas no currículo em quatro disciplinas por período de aula; o intervalo para recreio é de 15 minutos.

O currículo escolar é composto pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Ciências, Química, Educação Física, Artes, Educação Religiosa, Língua Inglesa e Estudos Regionais. Essas últimas duas disciplinas, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no Art. 26º, correspondem à parte diversificada do currículo a qual busca contemplar as: “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, do 1º ao 5º ano, a escola trabalha com reforço, recuperação paralela e com exames finais. Já nos seguintes, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, é oferecido aos alunos que não alcançaram as médias mínimas exigidas para aprovação a denominada pela escola “recuperação terapêutica.” Essa, por sua vez, ocorre somente no final do ano e tem duração de oito horas/aula, quatro horas para revisão de conteúdo e quatro para a realização da prova.

A escola justifica, por meio do PPP, que a ausência de recuperação paralela para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio decorre da: “[...] incompatibilidade de horários dos professores”, pois esses, devido à extensa carga horária de trabalho, estariam “sobrecarregados” (PPP).

A fim de “minimizar” o problema da defasagem idade/ano escolar, a instituição adotou as Resoluções 069/99CEE/RO e 101/00/CEE/RO²⁰, que asseguram aos alunos que se

²⁰ A Resolução 069/99CEE/RO fixa normas para reclassificação de alunos com altas habilidades/superdotação e/ou com idade inferior à própria para a série ou outras formas da organização adotadas, para o sistema estadual de ensino; já a 101/00/CEE/RO expede normas para classificação e reclassificação de alunos a serem incluídos no regimento ou estatuto dos estabelecimentos públicos e privados do sistema de ensino.

enquadram neste perfil, avaliação para promoção e reclassificação. Esse procedimento, segundo o PPP, é realizado no início do ano letivo e é executado pela equipe pedagógica da escola. A instituição também adotou a Portaria nº 052/GAB/SEDUC/RO/2003, que autorizou segundo art. 1º a matrícula com dependência (progressão parcial) na rede pública estadual de ensino.

Sobre o regime de progressão parcial, o documento Guia de Orientações Básicas do Diretor e Secretário Escolares (RONDÔNIA, 2008, p. 14) faz o seguinte esclarecimento:

É caracterizada pelo avanço parcial para um ano posterior, cursando ano anterior em no máximo três componentes curriculares, no período de dois anos consecutivos, sendo permitido somente nos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental de nove anos ou nos 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental de oito anos e nos 2º e 3º anos do ensino médio, permitindo ao aluno avançar de um ano para outro no mesmo nível de ensino, desde que preservada a sequência do currículo e observadas as normas do sistema de ensino.

A escola, frente ao exposto, considera-se como uma “minúscula engrenagem”, uma “pequena peça que forma a sociedade, assim, parte dela reflete claramente os problemas sociais preocupantes.” (PPP). Nesse entendimento, esse documento considera a escola ainda como: “[...] parte integrante do todo social e que reflete as contradições e avanços da sociedade.” (PPP).

Essa instituição declara, desse modo, que o objetivo de sua atividade é: “[...] a formação de homens e mulheres atuantes, críticos, transformadores, investigadores, justos e comprometidos com a construção de um mundo menos perverso.” (PPP). Em face ao que defende, a escola assim define sua missão: “Oferecer um ensino de qualidade, de modo que esse venha a contribuir para futuras realizações pessoais e profissionais e da coletividade.” (PPP).

4.4 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 10 alunos de classes populares, na faixa etária entre 14 e 16 anos, estudantes do 8º e 9º anos, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. O Quadro abaixo foi organizado com a finalidade de reunir as informações capazes de traçar o perfil pessoal, familiar e social dos alunos investigados²¹.

²¹ Para preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa (alunos e professores) os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 2: Perfil dos alunos investigados

Aluno/a	Idade	Reprovação (R)/ Desistência (D)	Cotidiano fora da escola	Família: trabalho, escolaridade e renda	Residência e recursos
Bianca	15	2 (R)	- assistir TV; - passear; - ajudar a mãe no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe; - 3 irmãos; - Mãe: 32 anos, servidora pública, possui ensino superior; - Renda: um salário mínimo; - Pai: só a escolarização foi informada, ensino fundamental incompleto.	- Casa alugada, oito cômodos; - TV, Automóvel, Geladeira, DVD Computador com acesso à Internet, Máquina de Lavar Roupas, Telefone Celular.
Gustavo	15	2 (R)	- andar de bicicleta; - nadar; - ouvir música; - jogar bola e handebol; - ajudar no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe; - 1 irmã; - Mãe: 43 anos, servidora pública, possui ensino superior; - Renda: dois salários mínimos; - Pai: dados não informados.	- Casa própria, seis cômodos; -TV, DVD, Rádio, Computador com acesso à Internet, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular, Micro-ondas, Videogame.
Adriano	14	2	- Sair com os amigos; - ficar no computador em redes sociais; - ajudar no trabalho doméstico.	- Mora com os pais; - 2 irmãos; - Mãe, 35 anos, trabalho não informado, possui ensino superior; - Pai, 42 anos, servidor público, possui ensino fundamental; - Renda: três salários mínimos.	- Casa própria, dois cômodos; -TV, DVD, Rádio, Computador com acesso à Internet, Automóvel, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Fixo, Telefone Celular.
Lucas	15	2 (R)	- jogar no computador; - jogar futebol; - sair com os amigos; - ajudar a avó no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe e a avó; - 3 irmãos; - Mãe, 41 anos, servidora pública, possui ensino fundamental. - Avó: nenhum dado foi informado. Renda: 4 salários mínimos.	- Casa própria, cinco cômodos; - TV, Rádio, Computador com acesso à Internet, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Fixo, Telefone Celular.
Débora	15	1 (R)	- assistir TV; - ver filmes; - sair com as amigas; - ajudar no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe; - 7 irmãos; - Mãe, 48, doméstica, ensino fundamental incompleto; - Pai, 48, ensino médio incompleto, trabalho não	- Casa própria, sete cômodos; - TV, DVD, Rádio, Computador com acesso à Internet, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Fixo, Telefone Celular, Micro-ondas.

				informado. Renda: não informou.	
Andressa	16	1 (R) 2 (D)	- assistir filme; - ler livros; - tocar na fanfarra; - ajudar no cuidado de crianças.	- Mora na casa da criança; - 10 irmãos; - Mãe, analfabeta, (falecida); - Pai, 72, aposentado, possui ensino fundamental incompleto. Renda: dois salários mínimos.	- Casa própria, quatro cômodos; - TV, DVD, Rádio, Automóvel, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Fixo, Micro-ondas.
Leandro	15	2 (R)	- jogar videogame; - jogar bola; - ajudar no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe e uma irmã; - 3 irmãos; - Mãe, 47 anos, empregada doméstica, ensino fundamental incompleto; Pai: ensino fundamental incompleto, outros dados não informados; Renda: menos de um salário mínimo;	- Casa própria, quatro cômodos; - TV, DVD, Rádio, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular.
Letícia	16	1 (R) 2 (D)	- assistir TV; - dormir; - ajudar a mãe no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe e dois irmãos; - 6 irmãos/as; - Mãe, 48 anos, dona de casa, Ensino Fundamental incompleto; - Pai, 38 anos, Ensino Fundamental incompleto, trabalho em frigorífico; - Renda: dois salários mínimos.	- Casa própria, 11 cômodos; - TV, DVD, Rádio, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular, Videogame.
Henrique	16	3 (R)	- jogar futebol; - ficar no computador; - passear com os amigos; - ajudar o pai no trabalho doméstico.	- Mora com o pai e um irmão; - Mãe, 50 anos, Ensino Médio incompleto, trabalho não informado; - Pai, 51 anos, Ensino Médio, funcionário público. - Renda: quatro salários mínimos.	- Casa própria, três cômodos; - TV, DVD, Rádio, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular, Videogame, Computador com acesso à Internet, Micro-ondas, Automóvel.
Juliana	14	1 (R)	- assistir TV; - dormir; - ajudar a mãe no trabalho doméstico.	- Mora com a mãe e um irmão; - 2 irmãos. - Mãe, 38 anos, Ensino Fundamental incompleto, doméstica; - Pai, Ensino Fundamental incompleto; - Renda: um salário mínimo	Casa própria, quatro cômodos; - TV, Rádio, Geladeira, Telefone Celular, Máquina de Lavar Roupas.

Fonte: Questionário socioeconômico e Caderno de Campo

Os dados evidenciam que há defasagem de idade em relação ao ano que frequentam, um a três anos. Com exceção de duas alunas, Débora e Juliana, as quais possuem apenas uma reprovação, os demais alunos possuem duas ou três.

No que tange aos recursos econômicos de que dispõem as famílias para viver, observa-se que existe pouca variação entre elas. Alguns alunos, Ana, Gustavo, Lucas, Adriano e Henrique vêm de famílias inseridas em serviço público, as quais dispõem de casa própria e alguns confortos domésticos; a exceção é a família de Bianca que mora em casa alugada. Leandro, Débora, Juliana vêm de famílias que tem como fonte de renda empregos pouco especializados (empregada doméstica e lavadeira), essas possuem casa própria e dispõem de equipamentos básicos. Dentre esses alunos, apenas Andressa, Leandro e Juliana não possuem computador. Por fim, a família de Andressa depende de duas aposentadorias, a do pai e da mãe, possui casa própria e alguns confortos domésticos.

Sobre a renda familiar é possível constatar poucas diferenças nos ganhos salariais. Conforme o quadro acima, a maioria das famílias vive em média com dois salários mínimos, as de Lucas e Henrique são as que possuem ganho mais elevado (quatro salários). Abaixo da média está a família de Leandro, a qual sobrevive com renda inferior a um salário mínimo. Como podemos ver, a maioria destes alunos pertence a famílias de baixa renda.

Os dados mostram, ainda, que essas famílias, em grande parte, são chefiadas por mulheres, dos dez alunos investigados, seis possuem mães que trabalham fora, sendo essas as principais responsáveis pelos meios de subsistência.

Quanto ao grau de escolaridade das famílias, os dados permitem-nos observar que, com exceção do pai de Henrique e Débora, a escolarização das mães é sempre superior a dos pais. Dentre as mulheres, há algumas que possuem ensino superior, é o caso, por exemplo, das mães de Bianca, Adriano e Gustavo. A mãe de Andressa, porém, é a única não alfabetizada.

Durante a semana, como os estudantes não trabalham, ocupam o período que não estão na escola assistindo TV, jogando no computador, passeando com os amigos, jogando futebol ou dormindo. Quando em casa, os alunos compartilham com os familiares as tarefas domésticas, assim, afirmam lavar louça, limpar a casa, fazer comida, varrer o quintal etc.

Alguns dos estudantes já trabalharam fora, é o caso de Adriano que trabalhou com um tio como ajudante de pedreiro e Andressa que trabalhou como atendente num mercado. Conforme destacam Leandro, Henrique e Débora, trabalho e estudo são atividades difíceis de serem conciliadas, desse modo, acreditam que se tivessem um emprego ficariam com pouca disposição para os estudos. Comenta Leandro em sua entrevista: “Eu acho complicado, você sai cedo para trabalhar e estudar até 22h45min da noite é cansativo.”

Por fim, com a breve apresentação dos sujeitos de pesquisa, buscamos situar os adolescentes social e historicamente para que, desse modo, os apreendamos como sujeitos que se constituem e são constituídos nas e pelas relações sociais. Por outras palavras, esses alunos adolescentes estão inseridos em contextos objetivos, concretos, dos quais não estão alheios, nem são indiferentes.

Essa concepção de sujeito histórico, na qual nos fundamentamos, não é apenas uma exigência teórica, pois a teoria, segundo a epistemologia materialista histórico-dialética, nada produz concretamente, ela (a teoria) apenas é uma reprodução ideal – uma reconstrução no plano das ideias – do movimento do objeto real (NETTO, 1989a; KOSIK, 2002). Nesse entendimento, a historicidade dos sujeitos não é mero produto das abstrações teóricas, o pensamento teórico apenas capta aquilo que lhe é ontologicamente anterior – nessa concepção está o fundamento do materialismo de Marx.

4.5 Procedimentos e instrumentos

Considerando os objetivos da pesquisa, os instrumentos que utilizamos para produção dos dados foram: análise documental, entrevistas individuais e encontros de grupo focal. Também foi adotado um caderno de campo, no qual foram registrados todos os procedimentos e acontecimentos vivenciados durante o percurso da pesquisa, bem como os aspectos considerados importantes durante a coleta de dados, tais como: questões suscitadas pelo trabalho de campo ou estudos teóricos, proposição da pesquisa, reações dos entrevistados, dificuldades ou dúvidas durante a realização das entrevistas ou encontros. Mais adiante explicitaremos melhor a utilização de tais instrumentos.

O contato inicial com a instituição deu-se por meio de uma visita, na qual apresentamos à direção da escola nossa proposta de pesquisa. O encontro ocorreu na sala dos professores. Estavam presentes a diretora e sua vice, as quais nos receberam e ouviram atentamente a apresentação do projeto. Algumas indagações foram feitas sobre a metodologia da pesquisa, bem como sobre como se daria a escolha dos sujeitos. Feito os devidos esclarecimentos e percebendo que não havia dúvidas sobre os procedimentos metodológicos, pedimos autorização para a realização da investigação (Apêndice 1). Ambas aceitaram mostrando interesse por nosso tema.

Após obtermos a autorização da instituição e submissão do projeto à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Anexo 1) –

iniciamos nosso trabalho de campo o qual foi realizado nos meses de junho, julho e agosto, do ano de 2010.

A fim de selecionar os alunos que participariam da investigação, tivemos acesso, por meio da secretaria da escola, às atas finais do ano de 2009. Nessa coleta de dados, verificamos que havia três turmas de 8º ano e quatro turmas de 9º ano. O total de alunos matriculados nessas turmas era de 229 estudantes. Desse total, identificamos que 47 (20,52%) dos alunos tinham sido reprovados no ano de 2009.

O segundo passo foi investigar nas pastas individuais dos 47 alunos quais desses estudantes tinham em seu histórico escolar duas ou mais reprovações. Para acessarmos tais pastas, primeiramente foi necessário localizar nos diários onde os estudantes estavam matriculados. Essa busca revelou que dos 47 alunos que tínhamos encontrado nas atas finais de 2009, 14 haviam pedido transferência da escola. Sendo assim, localizamos as pastas de 33 alunos. A análise do material revelou que 17 adolescentes possuíam duas ou mais reprovações: doze rapazes e cinco moças. Considerando os objetivos da pesquisa, foram escolhidos aleatoriamente 10 sujeitos, sendo cinco rapazes e cinco moças. Outros dados disponíveis nas pastas como, idade, endereço residencial e telefone, também foram coletados.

O próximo passo foi contatar esses estudantes e suas famílias para consultar sobre o interesse em participar da investigação. Com o objetivo de proteger os adolescentes de situações de discriminação frente ao estigma da repetência, a abordagem deu-se por meio de visitas às suas residências, utilizamos para isso os endereços que constavam nas fichas de matrícula.

Dos 10 sujeitos escolhidos para a investigação, dois rapazes e duas moças não foram encontrados em nossa visita às famílias. Segundo informação da escola, esses haviam pedido transferência logo após nossa coleta de dados, realizada no mês de Junho de 2010. Quanto à escolha de outros dois rapazes, como havia muitos nomes, não enfrentamos dificuldades, apenas fizemos novamente uma escolha aleatória.

Com relação às alunas não tivemos escolha. Não havia nos 8º e 9º anos outras adolescentes com duas reprovações. Assim, em conversa com a orientadora dessa pesquisa, decidimos que convidaríamos duas alunas com histórico de apenas uma repetência. Tal constatação aponta-nos para a existência de desempenho acadêmico diferenciado entre os

sexos masculinos e femininos. Porém, devido à delimitação do foco deste trabalho não abordaremos na análise dos dados tal questão²².

Com nossa visita às residências, procuramos esclarecer aos estudantes e seus responsáveis legais sobre a investigação e em que consistiria a colaboração. Todos os alunos visitados e suas respectivas famílias concordaram em participar da pesquisa. Nesse primeiro encontro, buscamos obter a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto dos estudantes, quanto dos responsáveis (Apêndice 2) e agendar a data e o local onde realizaríamos as entrevistas.

As entrevistas foram agendadas com cada um dos alunos em horário contrário àquele em que estudavam. Este procedimento foi importante, pois evitou que os estudantes tivessem que se ausentar da sala de aula, bem como permitiu que estes participassem da pesquisa, de maneira discreta, sem que fossem expostos aos olhos dos colegas de turma.

4.5.1 Entrevistas Individuais

No que tange à técnica de entrevista, Minayo (2010) aponta que essa consiste em uma estratégia que visa coletar dados sobre determinado objeto de pesquisa. Segundo afirma a autora, esse instrumental caracteriza-se como uma conversa com finalidade, geralmente entre dois ou mais interlocutores, a qual é realizada por iniciativa do entrevistador.

Utilizamos, assim, em nosso estudo a técnica de entrevista semiestruturada, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), essa é constituída por questões abertas, o que permite ao investigador maior flexibilidade na elaboração de questões e na obtenção de respostas. Nos termos dos autores, a entrevista oportuniza: “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (*Idem*, p. 134).

Esse exercício, por conseguinte, implica necessariamente ouvir o que as pessoas têm a dizer. Implica, ainda: “[...] encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvelar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137). A técnica de entrevista mostrou-se como um instrumento importante, pois permitiu que nos aproximássemos da realidade concreta dos sujeitos investigados, de suas experiências e, principalmente, do processo de atribuição de sentido pessoal.

²² Cabe destacarmos que o rendimento acadêmico diferenciado entre os sexos vem sendo pesquisado por autoras como Carvalho (2000; 2001) Rosemberg (2001) e Viana e Unbehaum (2004).

Recorrendo a essa técnica, organizamos um roteiro de questões semiestruturado (Apêndice 3), o qual foi utilizado com todos os participantes. Com intuito de testar nosso roteiro antes de irmos a campo realizamos uma entrevista piloto a fim de verificar a funcionalidade do roteiro, bem como dos instrumentos de captação de áudio. Participou dessa pré-entrevista um adolescente de 17 anos, estudante do primeiro ano do Ensino Médio.

Na avaliação, percebemos que algumas questões não estavam claras, assim, buscamos redigi-las de modo mais objetivo sem, com isso, perdermos a essência das questões; observamos, também, que o ordenamento de algumas questões estava desconexo, sendo necessário reordená-las.

Como local para a realização das entrevistas individuais, utilizamos, por indicação da direção, o módulo educativo e o auditório da escola. Nossa preocupação era encontrar um ambiente que favorecesse nossas conversas, onde houvesse minimamente silêncio e relativo espaço físico para a instalação dos gravadores de áudio. Desse modo, fizemos breve visita a esses locais para reconhecimento e verificamos que o ambiente se adequava às nossas expectativas.

Essa etapa empírica da pesquisa passou por inúmeras mudanças. Como dissemos anteriormente, na visita que fizemos aos alunos agendamos dia, local e horário para a realização das entrevistas. Contudo dos 10 sujeitos, apenas quatro compareceram no dia e horário que havíamos combinado. Frente a isso, buscamos novo contato com os alunos que haviam faltado. Assim, por telefone, remarcamos para outra data, buscando sempre respeitar a disponibilidade de tempo dos estudantes.

Desses que faltaram, dois alunos pediram para deixar a pesquisa, a primeira, uma aluna, disse que iria mudar de cidade e, por isso, não poderia participar da investigação, o outro, um aluno, não alegou motivo especial para deixar o grupo. Novamente foi preciso escolher dois novos estudantes para substituí-los. Diferentemente da seleção anterior a qual os alunos tinham sido escolhidos aleatoriamente, esses sujeitos foram indicados pelos próprios alunos. A abordagem desses seguiu a metodologia anunciada anteriormente.

Todas as entrevistas individuais foram realizadas na primeira quinzena do mês de julho de 2010. Como previa nosso projeto, todo material coletado foi transcrito e previamente analisado. Nessa pré-análise, buscamos identificar questões que emergiram das entrevistas a fim de aprofundá-las no grupo focal.

Frente à discussão, a entrevista apresentou-se como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Por meio dela, buscamos acessar os sentidos expressos pelos alunos, em relação às trajetórias escolares. Portanto, seguindo as proposições do referencial teórico

adotado, tomamos o conteúdo das entrevistas não apenas como simples depoimentos e/ou respostas, mas como síntese do processo vivido pelos estudantes e por eles expressado nas respostas formuladas.

4.5.2 *Encontros de Grupo Focal*

Com relação ao grupo focal, Gatti (2005, p. 12) defende que esta técnica é instrumento importante para a compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, bem como é: “[...] uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento [...]”

A escolha desse procedimento foi feita tendo em vista a necessidade de aprofundar os temas abordados pelos estudantes nas entrevistas individuais. Outro motivo da escolha foi a diversidade dos sujeitos e o foco comum: suas experiências de desistência e reprovação escolar.

Com relação aos termos grupo e focal, Antoni *et al.* (2001, p. 3) esclarecem que: “O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semi-estruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes.” Já o termo focal: “[...] é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico.”

Quanto ao número e tamanho dos grupos focais, Barbour (2009) assinala que não existe um número “mágico”, a quantidade de sessões dependerá diretamente dos objetivos da pesquisa. Sobre o número de participantes, a autora discute que no âmbito das pesquisas sociais, o interesse do pesquisador está em explorar a fundo os significados partilhados pelos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas. Em termos de um número mínimo: “[...] seria, perfeitamente possível fazer um grupo focal com três ou quatro participantes.” (*Idem*, p. 89).

Diante desse quadro, nossa intenção primeira era de realizarmos somente uma sessão, pois como defendem Antoni *et al.* (2001, p. 6): “[...] apenas um grupo focal é suficiente para uma análise qualitativa, pois a sinergia do grupo forma um processo dinâmico e único que permite que cada GF seja compreendido como um contexto diferenciado.” Entretanto, no desenvolvimento empírico da investigação, nossa estratégia precisou ser reformulada.

Segundo agendamento prévio, nosso encontro foi realizado na primeira semana de agosto de 2010. Sábado foi o dia escolhido. Como alguns alunos estudavam em turnos diferentes, em comum acordo escolhemos esse dia, pois privilegiaria a participação de todos.

Na semana que antecedeu o encontro, retomamos o contato com todos os sujeitos, alguns pessoalmente, outros por telefone. A partir da experiência que tivemos com as entrevistas individuais, havia dúvida quanto à participação efetiva desses adolescentes.

Chegado o dia marcado, apenas quatro estudantes compareceram, três alunas e um aluno. Contudo, acreditamos que esse fato não foi impeditivo para a realização do encontro, pois como apontou o referencial, com esse instrumento busca-se, preferencialmente, profundidade. Assim, devido à maioria dos estudantes ter faltado, decidimos realizar mais um encontro a fim de oportunizar a participação de todos, por isso, buscamos novo contato para verificar se haveria interesse em participarem de um novo encontro. Feito isso, apenas três rapazes mostraram-se disponíveis; o encontro foi realizado na segunda semana de agosto de 2010.

Considerando os objetivos da pesquisa, utilizamos para os encontros um roteiro semiestruturado (Apêndice 4), o qual foi elaborado a partir de pré-análise das entrevistas individuais. Cada sessão foi precedida de breve esclarecimento sobre o funcionamento do grupo, bem como sobre os objetivos do encontro. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Ao final de cada encontro os estudantes preencheram questionário socioeconômico conforme modelo do apêndice 5.

Por fim, para o registro dos procedimentos e eventos vivenciados durante a coleta empírica dos dados, utilizamos um caderno de campo. O registro descritivo das situações observadas na investigação, do contexto em que os dados foram obtidos, das conversas com funcionários, alunos e suas famílias foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho, pois possibilitou maior compreensão da realidade em estudo.

Desse modo, durante o período de coleta das informações, buscávamos realizar breves anotações sobre detalhes, impressões e reações dos participantes, bem como de nossas dúvidas e dificuldades, as quais posteriormente ganhavam registros ampliados. Sobre isso corroboram Bogdan e Biklen (1994, p. 150):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa [...].

Dessa maneira, esse instrumental nos permitiu por um lado, registrar a experiência da imersão no campo, os acontecimentos importantes, o andamento da pesquisa; por outro, possibilitou maior reflexão sobre o objeto em estudo, evidenciando a necessidade de uma postura sempre aberta ao novo, à riqueza do campo. Esses registros constituíram-se como uma primeira elaboração teórica, ainda que incipiente da pesquisa.

4.6 Análise dos dados

Partindo dos depoimentos do grupo de alunos e mediados pelo referencial da Psicologia Histórico-Cultural e pela epistemologia materialista histórico-dialética, nosso exercício de análise tem como objetivo apreender e explicitar os sentidos atribuídos pelos alunos às suas trajetórias escolares acidentadas. Explicitamos, neste momento, os procedimentos adotados para a organização do material empírico e constituição das categorias de análise.

Conforme destacamos há pouco, os dados foram obtidos por meio de registros de campo, entrevistas individuais e encontros de grupo focal, sendo o material gravado em áudio e transcrito de modo integral. Com vistas à constituição de categorias, inúmeras leituras foram realizadas deste conjunto de dados, nas quais procuramos organizar os relatos dos adolescentes considerando suas similaridades, complementaridades ou contradições. É importante destacarmos que as categorias para Marx (1957/1982, p. 18) exprimem: “[...] modos de ser, determinações da existência.” Nesse entendimento, as categorias de análise não são criações do espírito do pesquisador, mas são apreendidas como tais a partir da concreticidade de seu objeto de estudo. Sua gênese não está no pensamento, mas na objetividade do real.

Considerando estes aspectos, levantamos duas grandes categorias: a) processo de escolarização e b) trajetórias escolares acidentadas. A primeira desdobra-se nas seguintes subcategorias: especificidade da educação escolar, função social da escola, notas para passar de ano e a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem. A segunda compreende subcategorias como: relação professor-aluno, tratamento dispensado aos alunos, atividade docente, indisciplina escolar e, por fim, o sentido atribuído às reprovações.

Diante do grande número de informações produzidas pelos alunos, optamos por fazer uma seleção dos depoimentos. O objetivo foi trazer para a discussão aquilo que é mais significativo e relevante para os adolescentes investigados, suas ideias, suas concepções, os sentidos atribuídos etc. Assim, buscamos aglutinar trechos das entrevistas individuais (E) e de

grupos focais (GF, I e II) que, de modo explícito ou velado, nos permitissem compreender o movimento, a dinâmica da realidade investigada.

A análise, assim, tem como ponto de partida a experiência objetiva de escolarização de cada aluno adolescente, mas avança no sentido de compreender o processo de constituição das trajetórias escolares, suas características e especificidades. Em face ao exposto, nas seções 5 e 6, a seguir, apresentaremos os dados e as análises levantados por meio do presente estudo.

5 - O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

*“[...] la escuela debe enseñar a los alumnos a pensar, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémosla “desarrollante”).”
(Vasili Davidov)*

Nesta seção, apresentaremos como os alunos significam o processo de escolarização. Mediados pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentados nas seções 2 e 3 deste trabalho, e pelo método materialista histórico-dialético, buscaremos realizar um exercício de análise cuja natureza empírica dos dados será tomada a partir de seu movimento e dinamicidade. Retomamos, assim, o objetivo central de nossa pesquisa: compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. Frente ao objetivo que nos orienta, intentamos avançar dos aspectos imediatos, sinalizados pela realidade estudada, em direção à sua essência, realizando o processo de ascensão do abstrato ao concreto.

O método materialista histórico-dialético, como evidenciamos nas seções anteriores, visa atingir a essência de determinado fenômeno. Desse modo, todo o movimento de análise expressa-se como uma tentativa de apreendermos aquilo que, presente no fenômeno, não é apanhado imediatamente pelo pensamento. Nos termos de Kosik (2002, p. 20): “[...] por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.”

A objetividade do real põe a possibilidade do conhecimento. A realidade histórico-cultural, ao se constituir como criação humana, produto da atividade coletiva dos homens, manifesta-se como passível de ser efetivamente apreendida e reproduzida pelo pensamento teórico. Portanto, à luz do referencial adotado, nosso intuito é realizar uma elaboração teórica que supere o imediato no mediato, contribuindo para uma compreensão crítica do complexo da escolarização, no campo da Educação e da Psicologia da Educação.

Ao buscarmos apreender o sentido pessoal atribuído pelos alunos às suas trajetórias escolares, compreendemos que tais sentidos produzem-se na relação com a realidade objetiva. Como os alunos veem-se, expressam-se e significam suas vidas é, senão, reflexo significado do tempo e espaço histórico no qual vivem. Leontiev (1947/1978) revelou-nos que os sentidos

são sempre sentidos de algo, bem como devem ser compreendidos na sua relação com a significação social. Dessa maneira, os sentidos que os alunos atribuem ao processo de escolarização não são puros ou trans-históricos, mas situados historicamente.

Considerando tais questões, estamos partindo, nesta seção, de dois pressupostos centrais defendidos neste trabalho, quais sejam: a constituição histórico-cultural dos indivíduos e a função decisiva que a escolarização exerce no processo de humanização do ser humano (dos alunos).

Para Leontiev (*ibid*), as características histórico-culturais conquistadas pelo gênero humano não são transmitidas pelas leis da hereditariedade – elas não se acumulam no organismo dos indivíduos – nossa herança genética porta apenas as características da espécie. O alcance da generecidade pelos indivíduos singulares, desse modo, exige um processo de aprendizagem, de assimilação do legado cultural. A apropriação dos resultados da história manifesta as necessidades e possibilidades para a objetivação histórica do ser social.

Nesta seção, buscaremos discutir o processo de escolarização, sendo uma categoria extraída dos dados empíricos, acreditamos que ela apresenta muitos elementos (contradições) que nos auxiliarão na aproximação do objeto investigado e, por conseguinte, na sua compreensão e explicitação. Procurando aprofundar essa ampla questão, abordaremos as seguintes subcategorias: a especificidade da educação escolar, a função social da escola, o esvaziamento da educação escolar e, por fim, o processo de fragmentação do ensino-aprendizagem.

5.1 Da especificidade da educação escolar, sentidos atribuídos

Para o grupo de alunos, suas trajetórias acidentadas apresentam-se como um claro-escuro, em que, ao mesmo tempo, a objetividade dessas indica a essência, mas também a esconde. Em seus relatos, podemos observar que o movimento histórico-cultural que constitui suas trajetórias, ora se manifesta, ora se oculta. Devido à relação imediata que os alunos mantêm com o processo de escolarização, ocorre, muitas vezes, uma compreensão invertida da realidade, cuja aparência fenomênica é tomada como a própria essência (KOSIK, 2002).

O real, quando apanhado de modo invertido, de “cabeça para baixo”, torna-se incapaz de revelar seus condicionantes históricos. Marx e Engels (1846/2009), em “A ideologia alemã”, conceituaram a *consciência invertida da realidade* como *ideologia*. Como veremos ao longo desta análise, os adolescentes em certos momentos aproximam-se de uma compreensão mais ampla do processo vivido por eles, no qual apreendem algumas

determinações, e, em outros, tendem a uma compreensão limitada e parcial. Por isso, recorremos ao método materialista histórico-dialético que permite apanhar as contradições do objeto.

Os indivíduos investigados, ao retomarem suas trajetórias, não a recuperam de qualquer lugar, pois estão inseridos dentro de uma instituição social que, no interior do processo de produção e reprodução da vida humana, destina-se ao tratamento e transmissão do saber elaborado. Sob esse complexo social é que alunos e alunas têm a possibilidade de entrar em relação com a experiência humana, apropriando-se, como ressaltou Saviani (2000), as formas humanas de ser, pensar, sentir, agir etc.

Desse modo, e considerando que a função da educação escolar é fazer a mediação entre os indivíduos e o conhecimento sistematizado, buscaremos conhecer, neste item, a partir dos depoimentos do grupo de alunos, como esses veem sua relação com os estudos e como significam a finalidade da educação escolar. Vejamos o relato de Letícia:

Estudo? Sinceramente eu não vou muito com *firmeza* nele não. Tanto é que eu reprovei um ano e parei de estudar dois. Eu, para mim, que não é tanto o estudo aqui mesmo, o problema é que você vem da lonjura que eu venho, o sol quente, ardendo e chega aqui... Por exemplo, igual semana passada, segunda nós só tivemos duas aulas, terça feira nós só tivemos a segunda aula, nós tivemos que esperar a primeira aula passar, que não tinha, e estudar só a segunda aula e ir embora no sol quente. Daí na quarta feira nós só tivemos três aulas. Na quinta feira, como nós tivemos aula vaga, nós só tivemos duas aulas e o professor de matemática que tinha que dar duas aulas pra gente, também não veio; deixou trabalho. Na sexta feira ele já chegou atrasado, já era 01h40, a hora que ele chegou. Então, *eu acho que até desanima de vir para a escola num jeito desses!* (LETÍCIA, E).²³

O relato da aluna levanta questões importantes sobre o processo de escolarização. Ao perguntarmos sobre como era sua relação com os estudos, Letícia expressa como vê a si mesma como estudante: “eu não vou muito com *firmeza* nele não.” Os resultados escolares parecem confirmar sua impressão inicial, pois ela acumula uma reprovação e duas desistências. Ainda no início de seu relato, a aluna tende a retirar o foco da instituição: “para mim, que não é tanto o estudo aqui mesmo.” Assim, busca encontrar em determinações extraescolares os motivos que justificam sua trajetória.

É interessante observarmos que o caminho tomado pela aluna a conduz para a escola. Desse modo, sua descrição põe em evidência aspectos da organização escolar, os quais parecem trazer impedimentos ao desenvolvimento de uma atividade educativa com vistas à socialização do saber.

No começo do ano ocorre bastante [aula vaga]. Não tinha professor, tanto é que nosso professor de ciências entrou na metade do primeiro bimestre e o de artes

²³ Os depoimentos que apresentamos conservam a marca da oralidade, a fim de torná-los mais claros fizemos adaptações à linguagem formal.

também. Essa semana que passou começou de novo, nós quase não tivemos aula. A gente ia para escola, mas ficávamos com aula vaga. Essa semana por enquanto nós só tivemos uma aula vaga. (LETÍCIA, E).

Letícia, ao retomar sua trajetória, parte de questões individuais, passa por situações extraescolares e chega à escola. Desse modo, a aluna conclui: “Então eu acho que até desanima de vir para a escola num jeito desses!” Ao focar o espaço escolar, onde se dá a atividade de ensino, a adolescente depara-se com circunstâncias objetivas como: aulas vagas, falta de professores, atrasos. Isso, ainda que não perceba claramente, a faz rever suas hipóteses: não é a distância que percorre de sua casa à escola ao sol quente que produz falta de “*firmeza*” nos estudos, mas, precisamente, o próprio processo pedagógico.

Conforme vimos afirmando nas seções teóricas, os estudantes não têm acesso direto ao conhecimento elaborado, o qual é mediatizado pela educação escolar. Assim, como evidenciaram Duarte (1999, 2000), Saviani (2000), Vigotski (1931/1996; 1934/2009), dentre outros, é nesse espaço que os alunos têm a possibilidade de apropriar-se do acervo cultural humano, desenvolvendo nesse processo as funções mentais superiores. Portanto, podemos concluir que obstáculos a tal apropriação produzem impedimentos ao desenvolvimento dos indivíduos singulares.

O caminho percorrido por Letícia é importante, pois avança na compreensão mais determinada da escola. Contudo, isso ainda não é suficiente para que a aluna tome uma postura crítica frente à sua trajetória escolar. Como veremos ao longo dos depoimentos, na relação com a escola, os alunos tendem a crer que as causas das dificuldades nos estudos, das reprovações e desistências encontram-se nos próprios alunos, no interior deles. Leandro, nesse sentido, faz a síntese (E): “São o alunos que são culpados, eles reprovam por causa deles mesmos.” Mais adiante voltaremos a essa questão (na seção 6).

Ainda sobre a atividade de estudo, os alunos ressaltam que é cansativa, repetitiva e desinteressante.

Olha, tipo assim: o aprendizado na aula é bom, mas eu acho que assim, que os alunos cansam de ficar dentro da sala. Tem professor que é sempre a mesma coisa. A gente já entendeu, não precisa tantas explicações, não precisa ficar explicando sempre. Eles [os professores] falam e falam quer que a gente saiba bastante. (DÉBORA, E).

Eles [os alunos] acabam cansando de estudar o dia inteiro, porque da 1h:00 às 5h:15, cansa. (BIANCA, E)

O professor Marcelo, ele só vai lá e escreve no quadro todo – mais da metade da aula a gente passa copiando. Daí quando chega quase no final [da aula] é que ele vai explicar os detalhes mais principais, em vez de passar só os principais... (LEANDRO, GF, I).

Para Davidov (1988), a atividade de estudo, realizada pelo aluno, tem como finalidade a transformação do próprio sujeito. Sendo o objeto da aprendizagem a apropriação de conhecimentos científicos, que deve produzir efetivamente o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto e, por conseguinte, possibilitar a estruturação de um tipo particular de conhecimento: o conhecimento teórico.

Nessa perspectiva, a tarefa da educação escolar é garantir a apropriação teórica da realidade sócio-histórica, permitindo aos sujeitos atuar de modo ativo em tal realidade, utilizando como mediadores dessa relação os conhecimentos adquiridos no processo educativo.

Entender que a natureza da escola é o tratamento do saber sistematizado é assumir que todas as ações da escola e, prioritariamente, as do professor devem estar voltadas para esse fim. Sobre a função do professor, Facci (2003) ressalta que esse é elemento central no processo de ensino. O significado social de sua atividade é fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento, organizando-o, na forma de conteúdos escolares e garantindo, pois, os meios pedagógicos para que o objeto de ensino torne-se, para os alunos, objeto de aprendizagem.

O que podemos notar, nos depoimentos destacados, é que a escola não se revela explicitamente como um local de aprendizagem, de promoção de humanidade. O processo educativo mostra-se como algo cansativo, repetitivo e desmotivador, para os alunos. Andressa, em sua entrevista ressalta: “[poderia ter] uma aula mais divertida que a gente pudesse entender, que chame a atenção dos alunos, para os alunos se envolver naquilo. Agora ele vai lá passa uma coisa no quadro e quer que a gente vá lá e faz.” Ficar quatro horas dentro de sala, com aulas que “é sempre a mesma coisa”, com professor “falando, falando” e com atividades no quadro para copiar que não parecem fazer sentido aos adolescentes, não tem conseguido produzir nos estudantes o *motivo* para aprender.

De acordo com Sforni (2004, p. 25), a escola tem dificuldades em tornar o conhecimento significativo para os estudantes. Para a autora, esse fenômeno não se dá simplesmente por “omissão ou má-fé” dos sistemas públicos de ensino, mas principalmente devido à inadequação dos conteúdos oferecidos, bem como dos métodos utilizados.

As atividades de ensino, dessa forma, devem ser organizadas com o intuito de criar, nos alunos, necessidades pelo saber elaborado. De acordo com Moura *et al.* (2010, p. 90): “A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade.” Por essa perspectiva, no processo de apropriação dos conceitos científicos “O professor que se utiliza somente do recurso da exposição oral, do puro verbalismo, obterá, por

parte do aluno, apenas uma assimilação vazia do conteúdo trabalhado.” (FACCI, 2003, p. 179).

O motivo para aprender não depende, assim, da “boa vontade do aluno” e nem, tampouco, de algo que tem sua gênese no universo intrapsíquico dos indivíduos singulares. Nesse sentido, Martins (2010)²⁴ defende, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o motivo não é endógeno ao sujeito, mas sim *produto* de uma construção de natureza fundamentalmente *social*. A função da educação escolar é, portanto, produzir intencionalmente o motivo, isto é, a motivação para a aprendizagem, pois, segundo essa autora: “Não temos motivação para aprender se antes não tivermos aprendido.”

Depreendemos, assim, que não se trata de esperar que os estudantes estejam naturalmente motivados para aprender, para avançarem dos conhecimentos cotidianos em direção aos científicos. É preciso que o motivo, a necessidade pelo saber sejam criados no e pelo próprio processo pedagógico; esperar que os alunos apresentem-se à escola espontaneamente motivados para aprender é, a nosso ver, *naturalizar* o processo de escolarização e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Essa compreensão sobre a produção escolar do motivo traz grandes implicações para as relações entre ensino e aprendizagem, bem como reafirma a natureza direta e intencional da educação escolar, como defendida por Saviani (2000), Duarte, (2000) e Facci (2003). Depoimentos do grupo de alunos podem ilustrar essa discussão:

Se tiver alguma coisa legal hoje, que você achou legal e se vai ter de novo, lógico que você vai querer saber, vai querer ver como que são as coisas. Assim era legal de estudar, alguma coisa que te chame a atenção. Assim você viria [para a escola] agora, do contrário, é melhor ficar em casa fazendo o serviço. (ANDRESSA, GF, I).

Eu ia vim porque daí ia ser interessante. (DÉBORA, GF, I).

Eu não ia faltar na escola. (LEANDRO, GF, I).

Nessa direção, Andressa tece comentário sobre as disciplinas de História e Ciências:

[História é] mais interessante, puxa mais para o tempo antigo, assim, você tem curiosidade, você quer saber o que vai acontecer, o que deixou de acontecer, te chama mais a atenção para você saber. (ANDRESSA, E).

Eu vejo assim, em ciência, quando alguma coisa me chama a atenção e eu quero saber, igual doenças que a gente tava conversando lá em casa... Assim, daqui a pouco desperta aquela curiosidade de saber mais. (ANDRESSA, E).

Nesses depoimentos, os estudantes demonstram que, embora, tenham trajetórias escolares marcadas por reprovações e desistências, isso não significa que tenham desistido de estudar, de querer aprender. A escola ainda que não se manifeste objetivamente aos estudantes

²⁴ Palestra realizada em 11/11/2010 na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

investigados, como uma instituição privilegiada para a socialização do saber, é reconhecida como um local onde *pode* ocorrer a possibilidade do conhecimento.

Eles esperam, assim, que o ensino desperte, crie o motivo: “aquela curiosidade de saber mais” (ANDRESSA, E). O motivo para a aprendizagem, portanto, deve ser produzido pela própria ação educativa cujo objeto a ser trabalhado é o saber humano-genérico. Cabe acentuar que o conjunto de saberes que constitui tal genericidade não é uma totalidade homogênea e acabada (FACCI, 2003). Essencialmente, esse se constitui como um campo em processo, em movimento cujo conhecimento deve ser apropriado pelo aluno como sujeito à transformação, devendo ser sempre revisado e ampliado.

Sem a produção intencional de necessidades, os conteúdos escolares, por mais que apresentem a marca da experiência humana, serão vistos como um amontoado de informações que, desconexas e fragmentadas, serão assimiladas de modo vazio, sem significação pessoal e/ou social. Sobre a apropriação fragmentada do processo de ensino-aprendizagem nos deteremos mais à frente.

Nos relatos acima, vemos que as atividades propostas pela escola suscitam pouca necessidade pelo saber nos alunos. A constituição de carências, porém, é premissa fundamental para o processo de escolarização e, por conseguinte, para o desenvolvimento intelectual do estudante. Davidov (1988, p. 178), partindo de tais pressupostos faz a seguinte afirmação: “[...] a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos [...].”

Nossos dados, contudo, apontam para outra direção. A realização de ações como, por exemplo, assistir aula, fazer trabalho e provas representa apenas um cumprimento formal das exigências da escola. Com efeito, tais aspectos do processo pedagógico são descaracterizados de um sentido pessoal, uma vez que as ações realizadas visam somente atender solicitações externas.

Conforme discute Moraes (2008), esses aspectos do processo educativo incidem tanto sobre professores como sobre os alunos, os quais acabam realizando tarefas que não traduzem motivos e necessidades. Nessa direção, Letícia e Henrique, em suas entrevistas, problematizam uma atividade realizada na disciplina de Artes:

Eu não sou muito a fim de ficar fazendo palhacinho. Igual agora mesmo, ela [a professora de Artes] deu um trabalho para achar 40 tampinhas de refrigerantes e um litrinho descartável para fazer um palhaço. Eu não gosto de ficar fazendo trabalho assim, de Artes, e nem ficar desenhando no caderno; escrevendo sobre as cores. Eu acho que poderia ter um trabalho, assim, fora da sala de aula. Ou fazer maquete que é melhor. Eu acho melhor maquete do que ficar fazendo palhacinho, essas coisas assim. (LETÍCIA, E).

Com a professora de Artes a gente desenha e pinta, ela passou também um negócio de plástico lá, para fazer um bonequinho de litro. O ano passado a gente fez também. E esse ano a gente perguntou se poderia trazer o mesmo ela respondeu: “Não, tem que fazer outro”. (HENRIQUE, E).

Para que os conteúdos de ensino façam sentido para os alunos, e se transformem em instrumento mediador de suas relações, é necessário que os professores compreendam o significado social do conhecimento a ser trabalhado. À luz dos excertos acima, concordamos com Sforzi (2004), quando afirma que a escola possui função decisiva no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, mas que sua contribuição “[...] não chega a ser tão significativa no desenvolvimento intelectual *quanto permite o potencial de aprendizagem* das crianças [adolescentes], normalmente evidenciado em situações não-escolares.” (*Idem*, p. 22, grifos nossos).

Vigotski (1934/2009), como já evidenciamos nas seções precedentes, defende que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, cabe às escolas e aos professores ajudar os alunos a desenvolver o que por si mesmos não podem fazer. No curso do desenvolvimento o ensino deve exigir “[...] da criança [adolescente] mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança [adolescente] desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma.” (*idem*, p. 336).

É essencial levarmos em consideração estes aspectos, uma vez que atividades como a proposta pela disciplina de Artes, além de infantilizar os adolescentes, não estão orientadas para o “amanhã do desenvolvimento”, mas para o “ontem”. Constituídas assim, essas atividades não provocam nenhum desafio ou necessidade nova no estudante. Em face destas considerações perguntamos: que necessidade para aprender pode gerar, no adolescente, uma atividade de escrever sobre as cores ou de construir um “palhacinho”?

Como demonstramos na descrição do grupo investigado, esses adolescentes relacionam-se ativamente com o mundo circundante. Quando não estão na escola, eles gostam de passear, sair com os amigos, ficar no computador, visitar sites de relacionamento, jogar videogame, praticar esportes, ajudar nos serviços domésticos etc. Na escola, entretanto, esses adolescentes realizam atividades que os infantilizam, atividades essas que como destacou Sforzi (2004), deixam de ser significativas porque não consideram o potencial de aprendizagem, apresentado pelos estudantes.

Os depoimentos nos mostram que suas necessidades são outras. “A gente vem para a escola mais para brincar, mesmo! Não vem para escola para aprender. Vem mais para brincar, essas coisas.” (GUSTAVO, E). “A gente vem para ver os amigos.” (LEANDRO, GF). “[A escola] é um ponto de encontro.” (ANDRESSA, GF). O interesse dos alunos volta-se, assim,

para ações que não envolvem de maneira objetiva a especificidade da escola. Frente a tais depoimentos, como criar necessidade pelo conhecimento? Por meio de atividades repetitivas que incidem sobre o desenvolvimento já efetivado ou por aprendizagens que produzem pouco impacto na formação e no desenvolvimento desses sujeitos?

Por outro lado, vemos que esses relatos apontam elementos importantes os quais nos remetem à *atividade principal* do período da adolescência, a qual, segundo Elkonin (1987), expressa a relação entre os estudos e a comunicação íntima entre os pares. Conforme esse autor, a relação que o adolescente estabelece com o grupo é premissa fundamental para a tomada de consciência de suas responsabilidades, bem como para a constituição de novos interesses, o que, por sua vez, possibilita, ao indivíduo, estruturar “o sentido pessoal da vida.” Isso ocorre porque, em suas trocas, são reproduzidas as relações existentes entre os adultos as quais são mediadas pelo que o autor denomina de: “código de companheirismo” (*idem*, p. 121).

A escola, como uma instituição social, caracteriza-se por ser um espaço propício às interações. A concentração em sala de elevado número de alunos com faixas etárias aproximadas e a organização das turmas por ano, favorece a convivência e as relações entre os pares. Não obstante, além do tempo que os estudantes passam juntos em sala, eles encontram-se no período que antecede a aula, nos intervalos entre uma aula e outra, durante o recreio, bem como nas atividades extraclasse.

Esses laços afetivos são muito valorizados pelos alunos. As conversas, os risos, os olhares, as brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar e tornam esse lugar um ambiente propício para o desenvolvimento da sociabilidade. Entretanto, não devemos esquecer que a escola constitui-se como um espaço de natureza pedagógica. A comunicação entre os pares é elemento importante do processo de escolarização, todavia ela não deve encerrar-se em si mesma. Ou seja, a comunicação íntima pessoal deve ser orientada e canalizada continuamente para a produção de aprendizagens, para o desenvolvimento dos alunos. Isso deve ficar claro, tanto para os adolescentes como para a escola, pois se perdermos de vista a especificidade da prática educativa, transformaremos essa instituição em um mero “ponto de encontro.”

De acordo com Davidov (1988) e Vigotski (1931/1996), a fase da adolescência é de grande relevância para a constituição do pensamento teórico, para a apropriação dos conceitos científicos. Pois como defendem os autores é neste período do desenvolvimento que os estudantes começam a necessitar de fontes mais ampliadas de conhecimento. Estas necessidades atuam, assim, como “premissas psicológicas” para que no adolescente “surja a necessidade de assimilar os conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 1988, p. 178).

Partindo do exposto, podemos afirmar que a escola tem encontrado dificuldades para realizar o objeto central de sua atividade: o ensino. Não basta garantir que o aluno tenha acesso a certos saberes e conteúdos ou que ele frequente a escola regularmente para que o processo de desenvolvimento (naturalmente) ocorra; há que se promover objetivamente condições e situações adequadas de ensino, as quais se *orientem* para aquilo que o estudante sozinho não pode realizar. Acreditamos que é a partir de tais premissas que as aprendizagens ganharão sentido para os alunos, pois, segundo destacam Sforni (2004) e Leal (2010), um conhecimento significativo é aquele que amplia, tanto o conteúdo como a forma do pensamento.

5.2 A função social da escola: “eu acho que é para o trabalho”

No que se refere à função social da escola, essa se revela aos alunos como um claro-escuro de certezas e incertezas, sendo significada de diferentes modos.

Para os novos, no 1º e 2º ano, a escola serve para aprender a ler e escrever, para os adultos também, para todos independente. [Mas] eu acho que é para o trabalho, porque a tendência hoje em dia é você fazer um concurso... Hoje em dia um meio de viver é o dinheiro e para ter dinheiro tem que trabalhar. Do mesmo jeito tem que aprender alguma coisa, mas tem trabalho que não precisa... [como, por exemplo] pedreiros, as pessoas que fazem bico na rua. (DÉBORA, E).

[...] para ser alguém na vida; sem o estudo não vai levar a nada. (LEANDRO, E).

É importante estudar para ter um bom futuro ou um bom emprego. (JULIANA, E).

Ah! Ser um bom cidadão, ter respeito com as pessoas, ser educado também. (GUSTAVO, GF, II).

Podemos notar que a tônica da discussão é o trabalho. Formar indivíduos para o mercado de trabalho parece encerrar a função social da escola, para os alunos. A ideia que se manifesta é que a escola é uma mediação para o mundo “lá fora”, a qual está direcionada para o trabalho, pois como ressaltou Débora: “Hoje em dia um meio de viver é o dinheiro e para ter dinheiro tem que trabalhar.”

Assim, por meio do trabalho os alunos esperam poder ajudar os pais, garantir um futuro melhor e, por conseguinte, ser alguém na vida. “[O estudo] sim serve. Serve porque você pode pegar um emprego melhor; ajudar mais os pais. Porque sem estudo não adianta nada.” (BIANCA, E). Esses alunos, contudo, parecem reproduzir discursos ideológicos que atrelam, unilateralmente, educação escolar e ascensão social.

Andressa, em sua entrevista, aproxima-se da desmistificação dessa ideologia, pois conforme afirma: “Por um lado, assim, se *você que está estudando já não consegue emprego*,

imagina se não estudar.” Na prática social, essa aluna tem percebido que não há relação direta entre estudos e um “futuro melhor”, como destacou Juliana. Parecem existir aí nessa relação algumas determinações que se colocam entre a escola e a realidade objetiva, em que a resultante da escolarização não é garantia de empregabilidade.

Por tal perspectiva, a escola parece servir à manutenção da sociedade de classes, sendo a sua finalidade, para os alunos: formar um “bom cidadão” para atuar no mercado de trabalho. Por esse viés, os conhecimentos adquiridos durante o processo escolar devem mediar a relação entre os indivíduos e o mercado de trabalho.

Aprendizagens básicas para sua reprodução em sociedade, como a da leitura e escrita, parecem atender ao modo de produção capitalista, como podemos depreender do pensamento de Débora. Segundo afirmou a adolescente, em sua entrevista, não há necessidades de muitos conhecimentos para realizar trabalhos pouco especializados, para ser pedreiro ou fazer “bicos” na rua, por exemplo.

A função social da escola, na ótica dos alunos, assume características de uma instituição voltada para atender o mercado de trabalho. A especificidade da educação escolar, cuja natureza vimos defendendo nesta dissertação, parece não manifestar-se claramente aos estudantes. Os sentidos produzidos não coincidem com o significado social da escola. Como assinalamos há pouco, não há sentidos puros ou abstratos (LEONTIEV, 1947/1978). Assim, esses adolescentes evidenciam não apenas o que sentem ou pensam sobre suas trajetórias, mas de maneira mais profunda, expressam os resultados do esvaziamento da educação escolar, o qual parece produzir pouco impacto às suas vidas.

A escolarização, por essa perspectiva, parece não contribuir para a desmistificação do real. Tem-se, assim, apenas uma *apropriação invertida* do mesmo, suas relações e determinações não são apreendidas de modo objetivo. O trabalho, por exemplo, é visto como uma mediação para ser alguém na vida, no entanto, os alunos manifestam desconhecer as condições concretas da sociedade capitalista que desumanizam os trabalhadores, das contradições históricas criadas entre capital e trabalho.

O sentido do trabalho é dado pelo *dinheiro*, mediação essa que lhes possibilitará emprego e futuro melhor. Os adolescentes, embora não tenham uma compreensão objetiva de como a vida é (re)produzida na sociedade capitalista, já captaram parte de seu funcionamento. O trabalho, sob essa particularidade, assume a função mediadora para se ter uma mercadoria muito específica, qual seja: dinheiro. Dentro dessa lógica, o trabalho – atividade vital humana – é visto apenas como meio de subsistência, um fim em si mesmo, cuja natureza perde sua expressão ontológica e, portanto, humanizadora.

A contradição entre capital e trabalho expressa a natureza da sociedade burguesa. Nela, como demonstrou Marx nos manuscritos de 1844 (2004), ocorre o estranhamento do trabalhador em face aos produtos de sua atividade, bem como o estranhamento de seu ser genérico e o estranhamento de si mesmo. O trabalho dessa maneira não é apenas uma categoria econômica, se ele afeta negativamente o homem é porque possui uma natureza mais profunda (VÁZQUEZ, 2007).

A alienação do trabalhador em face aos produtos de sua atividade, por esse viés, manifesta a negação da essência humana (MARX, 1844/2004), todavia, a alienação não é constitutiva do homem, mas apenas surge como produto da atividade humana em determinadas condições históricas. Segundo argumenta Vázquez (2007, p. 17), ela “Realiza-se na história e historicamente criam-se as condições para sua anulação.”

Ao determo-nos sobre o complexo da escolarização, é importante ressaltarmos que, embora a escola esteja submetida às demandas do capital, ao mesmo tempo em que ela é determinada por ele, também o determina, isto é: determinam-se reciprocamente.

Depreendemos, a partir de tal afirmação, que a educação escolar carrega em si as possibilidades e limites para o desenvolvimento pleno do potencial humano. Isso se dá porque por um lado, o processo de escolarização produz adaptação do indivíduo à sociedade, à lógica de mercado; mas, por outro, a natureza de sua especificidade promove a apropriação dos bens culturais humanos viabilizando, assim, a objetivação dos indivíduos na história.

Partindo da relação estabelecida pelos alunos entre escola e o mundo do trabalho, encontramos referências aos empregos pouco especializados oferecidos pelo contexto do município. Seus relatos abordam trabalhos como: lixeiro, mecânico, atendente de mercado, motorista, pedreiro, doméstica e lavadeira. Essas ocupações formam o conjunto de possibilidades para aqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho. O que caracteriza essas ocupações é o baixo grau de escolarização exigido para o seu exercício. Sobre este aspecto, Andressa (E) faz a seguinte observação:

Quando eu parei de estudar eu fui trabalhar num mercado porque não exige tanta coisa [estudo]. É assim: os mercados e as lojas não exigem muita “frescura” tipo: que você tenha até o terceiro ano, que tenha isso, que tenha aquilo. O mercado exige mais computação. Você faz uns três meses e já termina; já é mais fácil.

Essa aluna problematiza um quadro socioeconômico no qual o conhecimento teórico é pouco valorizado e/ou estimulado. A própria escola parece encontrar dificuldades para promover sua valorização. Nesse contexto, prevalecem os conhecimentos práticos e utilitários. Por isso um curso aligeirado de computação pode atender de modo mais imediato às exigências do mercado de trabalho. A apropriação da genericidade parece sofrer aí um

processo de descentramento. Nesse sentido, a escola enfrenta um grande desafio: o de promover um ensino que eleve os alunos para além das esferas da vida cotidiana, que materializam um ambiente pouco favorável à apropriação de bens culturais.

É no interior de tal realidade que a escola é ainda mais importante para esses adolescentes. Esses alunos embora não percebam claramente, ao abordarem a função social da escola, expressam a esperança que, de algum modo, esta instituição os ajude nesse período tão importante do desenvolvimento humano. A permanência na escola depois de consecutivas reprovações e desistências, bem como diante da parca valorização social do saber, é um forte indício de que este grupo acredita (espera) que a educação escolar ofereça a eles o que as condições de vida concreta não lhes podem oferecer. Ou seja, que a escola ofereça possibilidades ao invés de limites.

5.3 Motivos da atividade de estudo

Vigotski (1934/2009), como já evidenciamos, entende que não há harmonia entre ensino e desenvolvimento – estes são processos distintos que juntos formam uma unidade dialética – e que é apenas um *ensino adequadamente organizado* que intervém no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Assim sendo, nos termos de Davidov (1987, p. 17): “[...] o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual.” Vemos, assim, que a transmissão de conhecimentos pela escola, nas suas formas mais elevadas – ciências, arte, filosofia etc. – é indispensável ao processo de humanização dos indivíduos. É com vistas a esse fim que o processo pedagógico deve ser organizado.

Quando partimos desses pressupostos, verificamos que o grupo de alunos toma posições que se distanciam do significado social da escola. Ao perguntarmos aos alunos sobre a importância dos conteúdos de aprendizagem, esses reconhecem alguma relevância, mas revelam que sua assimilação tem uma finalidade particular: garantir nota na prova para passar de ano. A busca pelo conhecimento parece atender tal finalidade. Sobre isso Débora (E) comenta: “O importante é aprender, só que na escola, para mim, o que importa é tirar a nota.”

É sobre esse aspecto que nos deteremos agora, buscando compreender a relação que os adolescentes estabelecem com o objeto de aprendizagem e as determinações subjacentes.

Aprendizado! Ninguém se interessa. Ele [o aluno] se esforça não para aprender, mas para tirar nota. Se for aprender para saber depois ninguém se esforça não. (DÉBORA, GF, I).

É só para aquela hora, para tirar nota e passar... (ANDRESSA, GF, I).

A maioria [dos alunos] eu acredito ligam mais para nota, se no final do ano vai passar ou não. Tipo assim, para muitos que eu conheço e que estudam nessa escola o aprendizado não importa. Por que é assim: chega na escola no final do bimestre: ah quanto você tirou? Tirei isso, mas pergunta o que eles aprenderam... (DÉBORA, E).

Como afirmou Leontiev (1947/1978), no exemplo sobre o aluno que lê uma obra científica, o sentido que determinada atividade assume para o sujeito está entrelaçado pelo *motivo* que o orienta. Enfocando os depoimentos dos adolescentes, vemos que o motivo gerador da atividade de estudo é constituído pela “nota”, pelo “passar de ano.” A esse respeito, Leandro (GF, I) e Bianca (GF, I), de maneira objetiva destacam: “É só para passar naquele ano [...] eu também não me interesso só faço, assim, para tirar nota para passar de ano.” “É só pra aquela hora. Eu sou assim, eu só estudo pra aquela hora, a hora que tem que estudar.”

Com isso, temos uma inversão da natureza da educação escolar. A “nota” em detrimento do conhecimento põe-se para o grupo de alunos como objetivo primeiro de todo o processo. Tais elementos (média, prova, passar de ano) fazem parte do processo pedagógico, contudo, à luz da intencionalidade da educação escolar, acreditamos que esses não devem constituir a (única) finalidade da atividade educativa.

Os alunos investigados, ao elegerem a “nota” como fim atingir, a veem como um caminho seguro para chegar ao próximo ano. O objetivo da escolarização, nas palavras de Andressa (GF, I), pode ser assim sintetizado: “tirar nota, chegar ao terceiro ano e pegar seu diploma;” Mas para isso, como ressalta Débora (E), é preciso que o aluno tenha adquirido alguns conhecimentos: “Tem que *saber um pouco*, porque na hora da prova não vai ter livro, não vai ter nada, só a cabeça. Assim, tem que pelo menos ter aprendido um pouco.”

A conquista do diploma como destacou Andressa (GF, I), no entanto, parece não constituir o coroamento do saber. O conhecimento do aluno não é garantido pelo diploma, mas sob a sociedade capitalista, atende às exigências do mercado de trabalho.

O objeto da aprendizagem, por essa perspectiva, está circunstanciado à prova, ao passar de ano. Por isso, os estudantes fazem coro ao dizer que aprendem somente “para aquela hora”, “para aquele ano.” A experiência humana sistematizada na forma de conteúdos escolares, submetida a tais fins, parece revelar o lugar periférico que o conhecimento ocupa na escola e, por conseguinte, na vida dos alunos investigados. O *conhecimento*, nessa ótica, é *passageiro*, serve apenas à obtenção de uma “credencial” que os levará para o próximo ano escolar.

Isso nos leva à seguinte afirmação: estes estudantes não estão aprendendo em sentido pleno. Por seu turno, estão cumprindo tarefas. Nessa perspectiva, Débora (E) afirma que cabe

ao aluno: “[...] ter presença em dia, ganhar boa nota, permanecer na aula, prestar atenção na aula, não conversar quando o professor está explicando (acho que é isso), perguntar se tiver alguma dúvida.” Como podemos ver, ao buscar cumprir essas solicitações, os adolescentes realizam um ato mecânico cujo caráter externo de suas ações, não é capaz de produzir um sentido correspondente, um sentido pessoal.

A partir dos depoimentos do grupo de alunos, observa-se que há um esvaziamento da educação escolar. Os conteúdos constituem-se para os alunos como informações e fatos vazios de significação pessoal e social, os quais devem ser aprendidos para alcançar aquele objetivo. Assim, sendo a escolarização vazia, basta “saber um pouco”, um mínimo de conhecimento que garanta apenas a nota na prova, pois: “Se for para aprender para saber depois, ninguém se esforça”, afirmou Débora em sua entrevista.

A questão levantada pela aluna (aprender para saber depois) nos remete à transmissão dos conhecimentos que a escola deve possibilitar aos alunos. Apropriando-se dos instrumentos e signos da experiência humana acumulada, os alunos podem realizar um trânsito consciente com a realidade. Acreditamos que a defesa que fazemos de tais pressupostos concorda com o objetivo da escola, que como destacamos na seção anterior busca: “[...] a formação de homens e mulheres atuantes [na sociedade], responsáveis, críticos, transformadores [...]” (PPP).

O processo pedagógico, a partir dessa compreensão, é condição para que os conhecimentos imediatos, empíricos, sejam superados no mediato. Contudo, como temos visto, todo esse processo vem sendo suprimido pela *inversão* apresentada há pouco, o que, por sua vez, põe impedimentos à apropriação do saber sistematizado e, portanto, ao pleno desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos históricos.

Andressa (E) problematiza que a preocupação pelo “passar de ano” também é manifestada pela escola, assim relata:

Quando eu cheguei aqui na escola para me matricular [...] aí aquela lá que mexe, que coloca o aluno... Olhou para mim e perguntou assim: você vai passar esse ano? Aí eu falei não sei. Ela falou assim: por que se você for estudar e passar eu vou te matricular, agora se você não for..., nem adianta. Eu falei eita! Já está mandando eu embora, mal entrei no colégio.

O relato expressa a inversão que vimos destacando. A aquisição do saber, desse modo, parece estar relegada a segundo plano. Tem-se, assim, um olhar dirigido para os resultados quantitativos e menos para os qualitativos. A apropriação de conhecimento científico é temática *ausente* nos discursos dos alunos, o que nos leva a pensar que a escola não tem se mostrado como uma instituição cuja natureza é a transmissão do saber

historicamente constituído, bem como não tem conseguido produzir motivos e necessidades para a aprendizagem.

Quando pensamos na questão polemizada pelos adolescentes de que só aprendem para aquela hora, só para aquele fim já explicitado, temos aí uma *apropriação mecânica* dos conhecimentos. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, acreditamos que a aquisição dos conteúdos escolares só ganha sentido para os alunos, quando esses passam a operar mentalmente com eles na relação com a realidade. É a partir do êxito nesta relação que poderemos afirmar que os conteúdos concretamente foram assimilados.

Uma das participantes evidencia algumas inquietações com o que aprende na escola. Assim pontua a aluna: “para que eu preciso disso para o meu futuro? [...] tem muitas coisas na escola que você aprende que você olha assim: pô! Para que eu preciso disso? Para que eu preciso daquilo?” (ANDRESSA, E). A estudante, desse modo, não vê possibilidades de incorporar à sua vida cotidiana os conhecimentos que são transmitidos pela escola.

Conhecimento que não é assimilado ou é de maneira mecânica pouco contribui para o desenvolvimento pleno do aluno. O aluno, todavia, que inserido no processo de escolarização, de uma maneira ou outra, está avançando na compreensão de si mesmo e do mundo circundante, ele está se desenvolvendo. Por outro lado, esses sujeitos apresentam muitas necessidades e potencialidades que não estão sendo atendidas pela escola, as quais poderiam ser melhor trabalhadas, colocando em movimento o motivo para aprender, tornando todo esse processo algo significativo, tanto pessoal como coletivamente.

Acreditamos que na sociedade capitalista não há clara defesa do fundamento primeiro da escola, assim, ela esvazia-se de sentido, perdendo seu norte humanizador. Dessa forma, a educação escolar aparece como um instrumento que atende às demandas de mercado, fornecendo aos indivíduos um mínimo de conhecimento necessário à sua reprodução em sociedade. Por esse viés, ocorrem impedimentos à apropriação da genericidade humana.

Como vimos demonstrando nesta investigação, a escola é uma instituição histórica e, portanto, sua existência expressa o movimento, as contradições da sociedade na qual ela está assentada. Sob o modo de produção capitalista, ainda que a escola expresse suas contradições, essa é uma mediação necessária para a socialização do conhecimento elaborado. Nesse entendimento, o que se torna suprimível da escolarização são as condições concretas que impedem que a sua intencionalidade e especificidade se realizem.

Desse modo, depreendemos que a inversão realizada pelos alunos não é produto apenas desses. Nos alunos ela ganha expressão, porém, se evidenciarmos apenas esses sujeitos, teremos uma explicação limitada e insuficiente do fenômeno. Embora os alunos

acreditem que quando a questão é aprendizagem, “ninguém se esforça”, a gênese explicativa não está nesse ou naquele fator isolado, mas na totalidade do complexo da escolarização, o qual não existe em si mesmo, mas apenas mediado pelas condições e circunstância da particularidade – a sociedade capitalista é o modo particular pelo qual a atividade educativa se constitui.

5.4 Questões sobre a fragmentação do ensino-aprendizagem

No interior das questões acima expostas, alguns alunos falam sobre a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem. Como veremos, os alunos encontram dificuldades em compreender como os conteúdos das diversas disciplinas estão relacionados, entrelaçados.

De acordo com os dados da organização escolar, apresentados na quarta seção, a carga horária é de vinte horas semanais, sendo oferecidas quatro horas aulas a cada período. Aos alunos são ofertadas diariamente de duas a quatro disciplinas. Em um mesmo dia, por exemplo, os alunos podem ter duas aulas de português e duas de matemática ou quatro disciplinas distintas. Conforme observou a secretária da escola, devido aos choques de horários, há professores que podem entrar num mesmo período até duas vezes para ministrar a mesma disciplina (CADERNO DE CAMPO, 2010). Assim, ele pode dar a primeira aula interrompê-la e voltar para seu término só no último horário do período.

Ocorre, portanto, no processo pedagógico, uma transmissão de conhecimento que a *priori* já se apresenta de modo fragmentado. Assim, veremos que algumas disciplinas são apropriadas pelos alunos como independentes e isoladas.

Em matemática a gente tem que prestar muita atenção, senão a gente não aprende nada. Às vezes tem que sentar lá na frente para a gente entender o que estão falando. É muito difícil X, Y... A gente fala: professor isso é em português. O que isso está fazendo em matemática? Confunde a gente em muito é muito complicado. (ANDRESSA, GF, I).

O professor passa lá X, Y, Z... A gente olha um para cara do outro: professor para que eu preciso disso para meu futuro, para que eu vou ocupar esse monte de trem que eu nem consigo ler direito. Aí o professor olha para a agente... A gente fica quieto e fica lá: nós não precisamos disso não. Por um lado, precisa estudar sim, mas por outro, tem muita coisa aqui na escola que para mim não tem sentido. [...] esses dias o professor estava lá... Aí foi assim: professor eu vou ser professora de História para que eu vou ocupar Y, X em História. Eu não vou ocupar isso aí não! Aí o professor olha para mim: olha que você ocupa. Falei ah equilátero, não sei o que lá... acho que não ocupa isso não. Eu vejo o professor [de história] explicando para nós e nunca fez continha doida que o senhor faz que quase enche um caderno inteiro. (ANDRESSA, E).

A escola, assentada sobre o modo de produção capitalista cuja perspectiva de totalidade, defendida pelo pensamento marxista, deu lugar ao culto do fragmento, do que é

efêmero e provisório (ALMEIDA, 1999), apresenta-se fragmentada, com sua estrutura compartimentada em diferentes tempos e momentos. Com a divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes e o processo de alienação, a vida humana passa a ser constituída por momentos autônomos, com regras e especificidades próprias. Há momentos para o trabalho, família, lazer etc. A fragmentação da vida cotidiana constitui-se como um amontoado de partes que não se conectam, cuja justaposição dos tempos e momentos não se constitui como totalidade.

Desse modo, a compartimentação da realidade social, da atividade humana tem como desdobramento a fragmentação da própria escola, a qual não está alheia às condições e contradições de seu tempo e espaço histórico. A resultante é um processo pedagógico *fraturado*, em que os tempos e momentos são vivenciados de modo estanques e isoladamente; ao final desse processo tem-se a esperança que ocorra o aprendizado.

Como estamos vendo, não é possível apreender a complexidade da educação escolar, sem considerarmos a dialética do singular-particular-universal. A mediação realizada pela escola, entre o aluno (singular) e a experiência humana (universal), não existe por si mesma, mas apenas ocorre sob as condições e circunstâncias concretas de determinado modo de sociedade.

A fragmentação da escola não está apenas na distribuição do tempo, mas também nas disciplinas que integram o currículo, no trabalho pedagógico, nos sistemas de avaliação, nos anos de ensino, nos ciclos, nas etapas, dentre outras. No que tange ao currículo escolar ofertado ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), demonstramos na seção precedente que sua organização se dá em 12 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Ciências, Química, Educação Física, Artes, Educação Religiosa, Língua Inglesa e Estudos Regionais).

Ao evidenciarmos tal aspecto da educação escolar, estamos chamando a atenção para o problema sinalizado pelos alunos da pesquisa. O que vem à tona nos relatos é que o esfacelamento dos saberes, bem como dos tempos, manifesta um fim em si mesmo. Desarticulado, o conhecimento oferece limites para a compreensão do mundo circundante e, portanto, de sua realidade histórico-cultural.

Diante da fragmentação do ensino, é necessário grande esforço do aluno para perceber as conexões e relações do conhecimento transmitido. A face mais nociva da fragmentação é a superficialidade. Este fenômeno prejudica a compreensão do aluno, uma vez que a assimilação realizada não se caracteriza como uma *verdadeira* apropriação do conhecimento.

Com isso, não pretendemos desconsiderar as ações da escola, no que se refere à sua função de ensinar, pois conforme afirma Sforzi (2004, p. 20): “Não é necessário grande esforço para perceber que pouco do conteúdo estudado na escola contribui para uma melhor interação²⁵ do sujeito com o mundo.” A autora acrescenta, contudo, que: “As ciências, tão presentes na vida, quando apresentadas na escola acabam perdendo o seu potencial como modo teórico de relação com o mundo [...]”

Como pudemos observar nos depoimentos acima, o processo de ensino-aprendizagem por se apresentar de modo fragmentado, na forma de disciplinas isoladas, não tem conseguido promover no aluno uma compreensão global do conhecimento. A problemática levantada pelos alunos nos remete à ideia de que os diferentes saberes produzidos historicamente, quando sistematizados na forma de conteúdos, transformam-se em saberes puros, herméticos.

Andressa (GF, I), dessa maneira, encontra dificuldades em compreender como os conteúdos das diversas disciplinas estão entrelaçados; português, matemática e história aparecem como disciplinas independentes: “A gente fala: professor isso é em português. O que isso está fazendo em matemática?” Leandro na mesma ótica de Andressa tece os seguintes comentários:

A professora de religião fica passando coisas de meio ambiente. O que isso tem a ver? (LEANDRO, GF, I).

Eu queria saber um negócio: Estudos Regionais é para saber da região de Rondônia, não é? [Mas] ele [o professor] estava falando sobre a Inglaterra, a França de como os homens vieram para cá e chegaram em Rondônia... (LEANDRO, GF, I).

Diante do exposto, acreditamos que a escola não tem conseguido tornar assimilável aos alunos a ideia de que o conhecimento produzido pela atividade humana constitui uma totalidade. Na organização do processo pedagógico, as disciplinas, ainda que compartimentadas, não devem perder de vista a perspectiva da totalidade – desprezada essa perspectiva tem-se a sobrevalorização do fragmento, da parte em detrimento do todo. Embora a disposição dos elementos curriculares dê margem à assimilação fragmentada, quando a totalidade é preservada as relações estabelecidas entre as disciplinas produzem uma qualidade que elas isoladamente não teriam.

O conhecimento é uma totalidade composta por diferentes saberes, cada qual com uma especificidade própria que se relacionam, opõem-se e complementam-se. Partindo de tal compreensão, os saberes sistematizados ganham nova dimensão para os alunos, tornam-se

²⁵ Cabe destacar que para Sforzi (2003), *interação* não tem o sentido de adaptação do indivíduo ao meio, mas de diálogo, de participação consciente, de possibilidade de intervenção na realidade.

“vivos” e significativos. A resultante desse processo é (deve ser) o desenvolvimento integral do aluno que, mediatizado pelo conhecimento adquirido, passa a operar de forma livre e consciente na sua relação com a realidade.

Diante deste quadro, a fragmentação da escola expressa, em larga medida, a fragmentação da sociedade da qual é parte. A escola não existe à margem de determinadas relações econômicas, sociais e políticas. Dessa maneira, entendemos que o modo de produção, sobre o qual a sociedade está organizada, submete todos a um processo de desumanização.

Nesse entendimento, a fragmentação da escola incide também sobre o trabalho do professor o qual, segundo ressalta Asbahr (2005, p. 19), condena o docente à solidão da sala de aula e ao sofrimento individual, produzindo, por conseguinte, “[...] a desintegração entre o significado e o sentido [de sua atividade] na consciência humana”.

Não é nossa intenção desenvolvermos maiores aprofundamentos, mas cabe problematizar que no campo da escolarização temos professores formados de modo precário que pouco tiveram a possibilidade de compreender o conhecimento que ensinam de forma articulada com as diferentes áreas do saber. Por outro lado, temos as condições materiais que envolvem o desenvolvimento dos processos de ensino, nem sempre favoráveis. Nessa direção: como articular planejamento sem tempo? Ou como organizar um ensino que promova desenvolvimento em face às inúmeras demandas da atividade docente (reuniões, avaliações, diários, horários etc.) do esfacelamento do saber e da solidão do trabalho?

Buscando dar continuidade à análise dos dados, na próxima e última seção nos deteremos sobre o sentido pessoal atribuído às experiências de desistência e reprovação escolar.

6 - SENTIDO PESSOAL ATRIBUÍDO ÀS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

“[o] sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta.”
(**Alexis Leontiev**)

Como vimos evidenciando neste trabalho, a produção de sentido expressa a relação ativa dos indivíduos com a realidade circundante. Conforme destacamos na terceira seção, e de acordo com Basso (1994), o sentido pessoal é criado na e durante a vida concreta dos indivíduos. É por esse viés que Leontiev (1947/1978) afirma que não há sentidos puros, abstratos. Assim sendo, para a Psicologia Histórico-Cultural, a produção de sentido dá-se sempre em relação com a significação social, sendo o sentido atribuído à determinada experiência, fatos ou circunstâncias, uma síntese entre objetividade e subjetividade.

A constituição do sentido pessoal, por esse viés, não se configura como produto mecânico da apropriação da realidade. Não há passividade e nem determinismos nesse processo. O sentido pessoal é a resultante da relação do indivíduo singular com o mundo das objetivações humano-genéricas. Desse modo, sua produção é sempre um processo *vivo* e orgânico de reelaboração e síntese.

À luz dos objetivos desta investigação, damos continuidade ao exercício de análise dos dados da pesquisa. Nossa intenção, nesta seção é, em íntima relação com o exercício anterior, apreendermos o sentido pessoal que as trajetórias escolares acidentadas assumem para os alunos investigados.

Considerando que, no interior dos complexos sociais, cabe à educação escolar produzir direta e intencionalmente (SAVIANI, 2000) ações pedagógicas que visem promover a transmissão-assimilação do *saber objetivo*, social e historicamente produzido aos alunos, nos deteremos, nessa seção, a analisar os sentidos atribuídos aos diferentes aspectos do processo de escolarização pelos sujeitos ouvidos durante a pesquisa. Dessa forma, analisaremos elementos constitutivos desse processo, tais como: a relação professor-aluno, o tratamento dispensado aos adolescentes, a atividade docente, a indisciplina escolar e, finalmente, as reprovações e desistências.

6.1 Sentidos atribuídos à relação professor-aluno

De acordo com Facci (2003), no processo pedagógico, o professor tem a função de mediar a relação entre o aluno (singular) e o conhecimento (universal). O significado social de sua atividade é constituído pelo seu objetivo de ensinar, tendo como fim a atingir possibilitar aos alunos a apropriação do saber elaborado. Suas ações são, desse modo, planejadas com vistas a transformar o objeto de ensino em objeto de aprendizagem.

Com efeito, os processos de ensino e de aprendizagem não são harmônicos, entre professor e aluno há uma *tensão*, os quais se constituem como pólos opostos, porém, não antagônicos; são opostos interiores um ao outro. Para Almeida (2002, p. 9), como demonstramos na quarta seção: “Nesse jogo de forças, no qual ora os conflitos são velados ora são explícitos, é que se dá a mediação.” Não podemos esperar, dessa maneira, que de tal relação, resulte um estado de equilíbrio, pois é pela mediação, a qual só pode existir entre termos opostos entre si, que os conhecimentos e também os interesses imediatos dos alunos são superados, assumindo uma forma mediata (ALMEIDA, 2002).

A atividade pedagógica desenvolvida pelo professor, ainda que não se esgote nela, tem sua objetivação em um contexto específico: a aula. É na aula que temos a relação entre seres sociais que buscam ensinar ou aprender. Considerando tais questões, vejamos a partir dos depoimentos do grupo de alunos quais são os sentidos atribuídos à relação professor-aluno.

Tem professores que sabem desenvolver assim com a turma. Outros não; chegam lá explicam e saem da sala. Com os que conversam com a turma, a gente se entende melhor. Tem uns que só chegam lá explicam e saem da sala [...]. Tipo assim, quando os professores são mais próximos, a gente se interessa na aula. Ninguém sai com dúvida da sala, quando tem uma dúvida pergunta mesmo, a gente perde o medo de conversar com o professor, porque o professor frio assim já logo queima a gente, entendeu? Aí muitos alunos nem perguntam e saem com dúvida de dentro da sala. (ADRIANO, E).

Quando um professor é legal ele fala com todo mundo, participa, explica para gente. O professor chato, a gente pede uma explicação para ele, ele fica cortando. Ele explica só que é de um jeito mais bruto. O professor legal não, ele vai lá explica tudinho. (GUSTAVO, E).

Como podemos perceber, os alunos tecem queixas às atividades de ensino do professor. É possível notar, entretanto, que elas não se dirigem à pessoa do professor, mas sim à maneira como conduz o ensino. O professor “chato”, segundo os alunos, é aquele que não explica direito ou explica de modo “bruto”, que não interage com a turma, isto é, um professor “frio”, nos termos de Adriano. São tais atitudes e comportamentos que recebem críticas dos alunos. Por outro lado, o professor reconhecido como “legal” é visto como aquele

que explica a matéria, “sabe desenvolver com a turma” e dá abertura ao diálogo, permitindo que os alunos participem da aula de modo ativo, sem medo de levar o que chamam de “queimada.”

Lima (2005), conforme discutimos na primeira seção, também investigou a relação professor-aluno, demonstrando que a aprendizagem dos alunos estava diretamente vinculada à pessoa do professor. O autor afirmou: “Para aprender é necessário que ‘vá com a cara’ do professor, ou seja, se o professor for ‘legal’, o aluno presta atenção, caso contrário, os alunos conversam na sala de aula.” (*idem*, p. 60). Em nossa análise, encontramos referências ao professor conceituado como “legal”, porém, a partir dos relatos sobre esse tema, os adolescentes parecem comungar da ideia que “legal” é aquele professor que ensina, que explica a matéria.

Nessa direção, o conteúdo das queixas em relação aos professores incide sobre o modo como transmitem os conteúdos escolares:

Tem uns que falam uma vez e não falam mais. Quem entendeu bem, quem não entendeu amém. Quem prestou atenção tudo bem, porque [o professor] não vai explicar de novo. Aí a gente acaba ficando com dificuldades, porque a gente não entendeu nada, aí você tem que se conformar e ficar quieta. Aí acaba só uns três ou quatro prestando atenção, o resto da sala fica brincando... Aí a gente fica rodado, ninguém aprendeu nada. Chega uma prova? Quais são as notas? 0, 8, 1, 2. (ANDRESSA, GF, I).

Eles falam as coisas, a gente não entende nada e a gente fica assim o que é isso? E acaba assim, uma coisa que não chama a atenção da gente, a gente acaba se afastando, porque a gente não está entendendo, aí a gente não quer mais saber daquilo. Todo mundo sai da frente e vai lá para o canto da sala e começa a conversar, fofocar e o professor já dá um brigão, a gente volta para o lugar; passa dois minutinhos a gente já está lá de novo. (ANDRESSA, E).

Questionando tais posturas, Bianca (GF, I) defende que a função do professor é possibilitar aos estudantes a apropriação de conhecimentos. Nesse sentido, afirma: “Eu acho que quanto mais o professor explica [ensina] é melhor para o aluno, porque ele vai aprender cada vez mais.” Por outro lado, o não compreender gera desinteresse. Sem o professor conseguir mobilizá-los para as aprendizagens, os alunos acabam afastando-se, dirigindo sua atenção para ações periféricas que não refletem diretamente a especificidade da escolarização.

As brincadeiras e conversas expressam, neste contexto, a ausência de um sentido, de uma carência que suscite nos alunos a necessidade pelo saber, pelo prazer de aprender. Acreditamos que para a escola desenvolver ativamente esta carência é necessário que ela organize um ensino que impulsione o desenvolvimento dos alunos. Para isso, é fundamental que considere a zona de desenvolvimento próxima, a qual manifesta um campo aberto de possibilidades para a aprendizagem.

As queixas dirigidas aos docentes decorrem, assim, do modo como realizam suas práticas educativas. Para os alunos, elas materializam um cumprimento formal do conteúdo programado, pois como destaca Adriano (E) “Tem uns [professores] que só chegam lá explicam e saem da sala.” No formalismo de tais atividades, o conhecimento transmitido parece pouco acrescentar às aprendizagens dos adolescentes.

A resultante deste processo são conflitos velados ou explícitos entre professores e alunos.

Muitas vezes a gente vai falar para o professor que está explicando mal que vai reclamar para a direção. Aí eles pegam... uns três professores já falaram isso: você acha que eles vão acreditar em quem? Em mim que sou professor ou em você que é aluno? Eles já chegaram a falar isso! Por isso que às vezes eles [os alunos] preferem matar aula. (ADRIANO, E).

Quando o professor não explica direito, ninguém aprende, ninguém consegue fazer, ninguém entende. O professor de Matemática mesmo, explica uma vez, duas vez, aí senta e deixa a gente fazer [...] aí só os *nerds* da sala fazem; o resto acaba nem fazendo. (BIANCA, E).

Nesses relatos, vemos, por um lado, os alunos preocupados com as questões relativas ao ensino, sinalizando qual deve ser a tarefa da educação escolar. Por outro, a tensão da qual falávamos há pouco entre ensino e aprendizagem parece dar lugar a relações autoritárias.

A apropriação de conhecimentos resulta da relação ativa entre os seres sociais. E conforme já assinalamos, o processo pedagógico não supõe harmonia entre ensino e aprendizagem. Por seu turno, a natureza dessa relação é essencialmente tensa. Para Almeida (2002), isso se dá porque os alunos que estão no nível dos saberes espontâneos, do pensamento comum (KOSIK, 2002), tendem, em suas ações escolares, a trazer o professor para esse plano. O professor, por sua vez, na direção contrária, procura levar seus alunos a assumir uma forma mais elaborada de pensar. Nesta dialeticidade, a tensão criada entre aqueles que buscam ensinar e os que buscam aprender deve redundar em aprendizagem, em superação do conhecimento imediato (ponto de partida) no mediato (ponto de chegada da atividade educativa).

O que podemos constatar a partir dos depoimentos do grupo de alunos é que a tensão que tem se dado entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, parece ser de outra natureza. Os alunos, ao se manifestarem sobre como significam a relação professor-aluno, abordam questões como: medo, dúvida, dificuldade, frieza, incompreensão etc. A palavra medo, por exemplo, aparece 19 vezes ao longo dos depoimentos e sempre relacionada aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a relação professor-aluno, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, manifesta-se como conflituosa, a qual se desdobra em queixas,

cobranças e culpabilizações – no que tange ao aspecto da culpabilização, mais à frente nos deteremos sobre ele.

6.2 Queixas ao tratamento dispensado aos alunos

Os adolescentes investigados destacam que o tratamento dispensado pelos professores aos alunos não é igualitário. Conforme veremos abaixo, há em sala de aula estudantes que recebem tratamento diferenciado, esses geralmente são aqueles que se destacam ou por seu bom comportamento e esforço pessoal, ou por sua “indisciplina” e dificuldades nos estudos.

Eu acho que os professores tratam os alunos diferente. Sempre tem aqueles mais chegados, eu acho. O ano passado mesmo, eu estudava com umas meninas, elas eram mais estudiosas, a gente perguntava e eles respondiam normal, mas só que quando algumas dessas meninas perguntavam eles respondiam com mais vontade, davam uma atenção maior. (DÉBORA, E).

Quando os alunos são mais espertos eles vêm explicar. Os que estão meio bagunçados e não entendem muito aí o professor: é ninguém mandou vocês fazer bagunça, não sei o que. Aí ele vai mais para o lado dos interessados. Quando o outro pede: ah eu não vou explicar não. Aí esse aluno que já tem dificuldade fica mais ruim ainda. (BIANCA, GF, I).

As considerações dos estudantes revelam que as atividades educativas não se dirigem igualmente a todos os alunos. A escola, por esse aspecto, parece não expressar um ambiente em que suas ações realizam-se com vistas à sua especificidade. Como demonstramos na seção anterior, a educação escolar caracteriza-se como fragmentada, diferentes tempos e momentos constituem sua organização pedagógica. Agora, à luz dos relatos destacados, podemos constatar que, durante o processo de ensino e aprendizagem, também o tratamento dispensado aos estudantes mostra-se fragmentado, fraturado.

Segundo os depoimentos acima, podemos depreender que aqueles alunos que recebem mais atenção pelos docentes são aqueles que, conforme destacamos na seção precedente, conseguiram enquadrar-se no seguinte perfil: “[...] ter presença em dia, ganhar boa nota, permanecer na aula, prestar atenção na aula, não conversar quando o professor está explicando, acho que é isso, perguntar se tiver alguma dúvida.” (DÉBORA, E).

A descrição realizada pela aluna revela quais são as regras e normas que devem ser seguidas pelos alunos. O não enquadramento a elas pode incorrer em punições veladas como, por exemplo, a do professor que dedica maior atenção ao aluno tido como “estudioso”, respondendo prontamente às suas solicitações, ou a em embates explícitos como podemos perceber no relato de Bianca (E): “Os que estão meio bagunçados e não entendem muito aí o

professor: É! Ninguém mandou vocês fazer bagunça [...]. Aí vai mais para o lado dos interessados.”

O grupo de alunos parece concordar que o tratamento dirigido a eles decorre de suas trajetórias escolares, de seus comportamentos considerados como indisciplinados. “Se o aluno tem bom comportamento e faz perguntas para o professor, o professor explica de ponta a ponta. Agora vamos nós que tira nota baixa perguntar...” (ANDRESSA, GF, I).

Podemos inferir, a partir de tais depoimentos, que o modo como esses adolescentes são tratados durante as ações educativas, distancia-se dos fins da educação escolar. Por seu turno, isso não tem contribuído para o desenvolvimento dos estudantes, criando pelo contrário, obstáculos e desinteresses, nos termos de Bianca (GF, I): “Aí esse aluno que já tem dificuldades fica mais ruim ainda.”

Considerando essa discussão, os adolescentes tecem comentários sobre as imagens que possuem do “bom” aluno.

Primeiro lugar, não faltar quase nada nas aulas, raramente faltar e tirar notas boas. Então eu acho que eu não sou uma boa aluna! (LETÍCIA, E).

Prestar atenção na aula, respeitar os professores e fazer toda a tarefa. Mas respeitar os professores é o mais importante, eu acho. (JULIANA, E).

Eu acho que é se comportar, prestar atenção, não brincar na hora das aulas, só isso. (LUCAS, E).

As imagens produzidas pelos adolescentes parecem apontar para o que a escola efetivamente espera do aluno, pois como revelou a pesquisa de Munhoz (2007), os professores possuem uma imagem idealizada de seu alunado; para esses o aluno deve ser comprometido com os estudos, ter bom comportamento, ser criativo etc. Vemos, assim, que a escola tende a projetar uma expectativa que os alunos não podem atender, pois se espera que esses, espontaneamente, apresentem-se a ela quietos e disciplinados.

Conforme podemos depreender do pensamento de Letícia (E), se para ser um “bom” aluno é preciso seguir à risca aquela imagem: “Então eu acho que eu não sou uma boa aluna.” A consideração feita pela adolescente parece estender-se para os demais alunos. Seus depoimentos manifestam que há um hiato entre aquilo que se idealiza sobre o aluno e o aluno real, concreto.

A escola desta maneira espera que os alunos ao entrarem nela – na sala de aula – deixem de lado seus comportamentos tidos como inapropriados e adaptem-se inteiramente às regras e normas da instituição, tornando-se quietos e comportados. Esta forma de encarar as atitudes e comportamentos procede de uma concepção idealista que naturaliza a constituição do ser humano.

Para Meira (2009), é um contrassenso esperar que os alunos, independente dos conteúdos escolares e do trabalho pedagógico, apresentem-se à escola naturalmente como indivíduos atentos e disciplinados. Para a autora: “É preciso que os professores auxiliem cada criança [adolescentes] a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento de tal forma que ela possa se propor, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares.” (*Idem*, p. 3).

Partindo de tais questões e considerando que é na adolescência que ocorre o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores (VIGOSTKI, 1931/1996), das quais fazem parte a atenção voluntária e o controle consciente do comportamento, acreditamos que essas podem (devem) ser melhor trabalhadas pela escola. O desenvolvimento destas funções depende, segundo ressaltam Eidt e Tuleski (2010, p. 136), da apropriação dos instrumentos e signos presentes “[...] na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo.” Portanto, tal constituição encerra um processo ativo de aprendizagem.

Para Davidov (1988), os alunos nas atividades de aprendizagem devem ser sujeitos de suas ações. Assim, é necessário possibilitar a esses indivíduos mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento do autocontrole do comportamento, da atenção voluntária no plano consciente. O aluno toma consciência de suas ações à medida que compreende o significado das mesmas. Durante esse processo tão importante às práticas de ensino, o estudante “[...] desenvolve a capacidade de refrear a satisfação imediata de seus impulsos e necessidades e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores [...]” (EIDT; TULESKI, 2010, p. 136).

Nas entrevistas realizadas com o grupo de adolescentes, foi possível perceber que eles são capazes de pensar sobre suas próprias trajetórias, de enxergar falhas e de sugerir mudanças. As experiências sociais desses alunos possibilitam-lhes uma visão mais aguçada de todo o processo escolar. Alguns desses adolescentes já tiveram contato com o mundo do trabalho, moraram em outras cidades, estudaram em outras escolas; nas práticas sociais dirigem suas vidas com relativa autonomia, ajudam os pais, participam de atividades promovidas pela comunidade, como é o caso de Andressa que toca na fanfarra da cidade. Este conjunto de vivências, aliado às trajetórias acidentadas, oferece uma percepção do complexo escolar que outros alunos, naturalmente, não teriam.

São justamente essas experiências e vivências que precisam ser consideradas, aproveitadas pela escola. Assim, é necessário ouvir o que esses adolescentes têm a dizer.

Como já afirmamos cabe a escola produzir atividades que produzam carecimentos nos alunos. Por seu turno, isso implica minimamente um conhecimento das necessidades, dos motivos que movem esses sujeitos. Nessa compreensão, segundo assinala Moraes (2008, p. 106): “[...] a escola, em seu objeto central, o ensino, terá significado para o aluno, tendo em vista que ele atribuirá um sentido pessoal ao seu aprendizado.”

Esse aspecto é importante porque parte de uma compreensão do aluno como um sujeito. A escola, desse modo, pode trabalhar democraticamente sobre as regras e normas com os alunos. Ao mobilizá-los (ativamente) para aquilo que lhes compete cumprir e realizar, suas ações deixam de traduzir um mero cumprimento de exigências externas, passando a ter consciência do significado das mesmas, ocorrendo aí uma coincidência entre o motivo e o objeto da ação.

6.3 A atividade docente na perspectiva dos alunos

Outra questão evidenciada nos relatos dos estudantes é a atividade do professor. A discussão desse tema levanta questões sobre a prática educativa e a não correspondência entre o sentido e o significado do trabalho docente.

Alguns professores ajudam bastante, mas também não pode ficar ajudando bastante, porque a obrigação dele não é ajudar o aluno, ele [o aluno] está lá para aprender. (GUSTAVO, GF, II).

[na aula do] professor Valdemar [...] a sala pode estar de ponta cabeça que ele não está nem aí. Ele fala assim: quem precisa estudar é vocês, quem precisa de ponto são vocês. Não sou eu, são vocês que têm que entender isso. Vocês que têm que estudar. (ANDRESSA, E).

[...] os professores estão fazendo o trabalho deles que é dar aula. Se o aluno quiser estudar ele estuda, se não quiser [é melhor] ficar em casa, os professores falam isso para a gente. (HENRIQUE, E).

A partir desses excertos, podemos depreender que há certo reconhecimento no que se refere à função de ensinar do professor. Para Gustavo e Henrique, os professores estão fazendo o trabalho deles que é dar aula, por outro lado, compreendem que sua “obrigação” não é a de ajudar os alunos, pois esses estariam lá para aprender. Nesse entendimento, ao aluno parece caber o papel de decidir sobre os rumos de sua aprendizagem. Isso é evidenciado no relato de Henrique (E) o qual entende que: “Se o aluno quiser estudar ele estuda, se não quiser [é melhor] ficar em casa.”

Como pudemos observar no depoimento de Henrique (E), a partícula se expressa condicionalidade. Por esse viés é o aluno que assume as rédeas do processo de aprendizagem,

cabendo a ele próprio determinar *se* quer ou não aprender, *se* quer ir para a escola ou ficar em casa. Estudar, assim, passa a depender de uma *motivação subjetiva* a qual tem sua gênese no interior do próprio indivíduo. Com efeito, tal compreensão manifesta a ideia de que o processo educativo depende apenas de um sujeito, o aluno. Dessa maneira, as determinações objetivas da escolarização sofrem um processo de ocultamento e o aluno acaba manifestando-se como (único) agente do processo educativo.

No marco teórico da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos na seção anterior, que o *motivo* que move os indivíduos a determinada ação não é algo natural, mas sim de natureza social. No que tange à escolarização, a motivação para aprender deve ser intencionalmente produzida, gestada pelo processo pedagógico; se perdermos essa perspectiva de vista, acabaremos por *naturalizar* o processo de ensino e aprendizagem.

Na discussão sobre a atividade docente o grupo de alunos aborda ainda a temática da remuneração:

Eles não estão nem aí para os alunos. Eles estão querendo é saber se estão ganhando o salário. Tem uns que chegam na sala: quem quer aprender aqui são vocês, se vocês quiser aprender eu estou aqui. Se eu não tiver fazendo nada eu estou ganhando o meu salário. (LEANDRO, GF, I).

Já fiz faculdade, pós-graduação, não sei o que. Estou ganhando meu dinheiro, quem tem que se importar com os estudos são vocês, eu não preciso me importar. Se eu ficar uma hora aqui sem fazer nada eu estou ganhando o meu salário do mesmo jeito. Não tem uma pessoa aqui que não ouviu isso! (DÉBORA, GF, I).

Parece que ele não está querendo ficar ali não, que está ali só para dizer que está marcando presença. Que ele está ali tipo assim, como se fosse obrigação dele ficar quatro horas lá, como se fosse uma obrigação de chegar ali e ficar, passar umas coisas no quadro e pronto. (ANDRESSA, GF, I).

Os processos de ensinar e aprender desvelam-se como complexos, nos quais determinações escolares, mas também políticas e sociais, interpõem-se entre o aluno singular e o conhecimento universal. Como já analisamos nesse trabalho, são as condições concretas e objetivas da particularidade que medeiam a relação entre os indivíduos e a genericidade humana.

O modo de produção capitalista é o modo particular pelo qual a vida material humana é (re)produzida em sociedade. Quando pensamos, por exemplo, na atividade vital humana – o trabalho – em sua *dimensão particular*, isto é, sob a sociedade burguesa, ela revela-se como alienada; por outro lado, em sua *dimensão universal*, a atividade vital humana manifesta-se ontologicamente como humanizadora, oferecendo aos seres humanos a plena possibilidade de desenvolvimento.

No que se refere à escola, sob a égide do capital, ela também manifesta seu caráter dual: seu papel na legitimação e manutenção das estruturas alienantes da sociedade de classes, mas, além disso, de acordo com sua intencionalidade social, seu papel imprescindível ao desenvolvimento humano geral. Nessa direção, ao mesmo tempo em que ela (a escola) nega, também afirma as necessidades e possibilidades de humanização dos homens. Sobre esse último aspecto, Martins enfatiza (2007, p. 28): “[...] considero que a nenhum título pode ser preterido o papel político da educação, que apenas se efetiva quando sua finalidade maior, a socialização do conhecimento sistematizado, é garantida.”

A partir dos depoimentos acima apresentados, o grupo de alunos tende a apreender a atividade do professor por um ângulo distinto de sua especificidade, de sua significação social. Para Leontiev (1947/1978), o modo de produção engendrado pela sociedade capitalista é caracterizado pela divisão social do trabalho. Assim como afirmou Marx (1844/2004), sob a sociedade de classes, o trabalho perde sua dimensão essencial e aparece somente como meio de vida, como uma atividade *estranhada*, a qual expressa o *não reconhecimento do trabalhador* nos produtos de sua atividade.

Notadamente há aí uma ruptura, uma não coincidência entre o significado e o sentido do trabalho, isto é, o sentido pessoal atribuído a uma determinada atividade passa a não corresponder mais ao seu significado fixado socialmente.

As questões levantadas pelos alunos como: “Se eu não tiver fazendo nada eu estou ganhando o meu salário” (LEANDRO, GF, I); “Estou ganhando meu dinheiro, quem tem que se importar com os estudos são vocês, eu não preciso me importar” (DÉBORA, GF, I), problematizam o *estranhamento* do trabalho docente. Nesse aspecto, o sentido que o trabalho do professor assume para os alunos não corresponde ao significado social de sua atividade. Débora (GF, I) chega, dessa maneira, a questionar a atuação profissional do professor: “Para que fez faculdade então se não gosta de dar aula?”

É a função mediadora entre o aluno e o conhecimento humano-genérico que constitui o significado do trabalho docente. É a partir desse pressuposto que Facci (2003) defende a atividade de ensino do professor como central à escolarização. Sendo o significado de seu trabalho converter o conhecimento objetivo em conhecimento escolar. A intencionalidade da atividade docente materializa-se quando os alunos singulares assimilam os conhecimentos socializados e passam a operar mentalmente com eles.

À luz dessa discussão, Basso (1998, p. 6) enfatiza que: “Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das

objetivações na perspectiva da genenericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.” Os alunos observam tal fenômeno, e expressam em seus relatos o *estranhamento* da atividade docente.

As observações de Basso (1998) nos remetem as contradições da sociedade capitalista, cujo trabalho humano é concebido apenas como uma categoria meramente econômica, produtor de riquezas, de mercadorias. Porém, assinala Vázquez (2007, p. 122): “[...] se o trabalho afeta negativamente o homem [...] o afeta vitalmente – isso quer dizer que tem uma dimensão mais profunda que a meramente econômica. Posto que afeta radicalmente o operário em sua condição humana, não é uma categoria econômica pura e simples.”

A quebra de vínculo entre sentido e significado do trabalho docente traz implicações para o trabalho pedagógico. As atividades ganham, nesse contexto, um caráter meramente externo, as quais pouco contribuem para a criação de novas possibilidades e necessidades, tanto pessoal como coletivamente.

Por outro lado, há que se considerar as condições objetivas desse trabalho. O que dá sentido as ações do professor não são apenas os motivos subjetivos como, por exemplo, gostar de dar aula, dos alunos, mas também as condições concretas que viabilizam sua atividade. Essas condições, segundo Basso (1998), referem-se aos recursos físicos da escola, aos materiais didáticos, à organização político-pedagógica, às extensas jornadas de trabalho, bem como à remuneração e a valorização social de sua profissão etc.

Embora os adolescentes investigados problematizem questões que expressam o trabalho alienado, defendemos que esse fenômeno não existe por si mesmo. São precisamente as condições materiais (objetivas e subjetivas) de trabalho, as quais encerram limites e dificuldades, que afetam sobremaneira a prática do professor, produzindo sofrimentos e insatisfação profissional e, por conseguinte, o fenômeno da alienação.

Facci (2003) defende, assim, que é preciso compreender a ocorrência da alienação do trabalho do docente diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu. A autora assinala que na sociedade capitalista não há efetivo interesse na valorização da escola e, por sua vez, do trabalho do professor. Nessa sociedade, segundo a autora, valoriza-se a aquisição de competências e habilidades em detrimento da aquisição do conhecimento histórico-científico “[...] conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.” (FACCI, 2003, p. 34).

Acreditamos que essa discussão vem ao encontro do que a escola pensa sobre a sua relação com as questões sociais mais amplas, pois conforme apresentamos na terceira seção deste trabalho, essa instituição vê-se como uma pequena “engrenagem” que integra o “todo

social”, cuja prática que realiza reflete os avanços e contradições daquele. Consideramos, assim, que a compreensão da escola como uma instituição social e historicamente condicionada é fundamental para que não caiamos em explicações que fetichizam a particularidade em detrimento do todo.

6.4 Indisciplina escolar

A questão da indisciplina no processo de escolarização foi temática constante nos depoimentos dos alunos. Para os adolescentes, a indisciplina ou bagunça, em suas palavras, aparece imbricada com suas trajetórias escolares acidentadas. Vemos depoimentos que tendem a acreditar que reprovaram porque são indisciplinados, matam aula e fazem brincadeiras. Ou seja, as reprovações não estariam relacionadas à não aprendizagem, ou às dificuldades com os conteúdos. Vejamos como os alunos compreendem essa questão.

Bagunçar é atrapalhar o professor a dar aula, atrapalhar os alunos estudar. A gente faz muita ‘fuleragem’ na sala e assim atrapalha nós e os alunos. (LEANDRO, E).

A gente chega já no começo da aula e começa a brincar, contar piada, falar de jogos. Aí quando começa não quer mais parar, vai falando, falando, aí o professor já começa a falar, falar, já coloca [o aluno] para fora quando está atrapalhando a aula. (HENRIQUE, E).

Bagunçar é jogar papelzinho no outro, é gritar. Vixe! Tem tanta coisa para fazer bagunça numa sala. (LUCAS, GF, II).

Os relatos acima revelam o lugar em que ocorre a “bagunça”: a sala de aula. É nesse espaço formal, destinado ao tratamento do saber sistematizado, que ela objetiva-se. Para os alunos, a indisciplina tem muitas faces, pode ser vista apenas como uma brincadeira em sala, uma conversa entre pares sobre jogos, piadas etc. ao passo que também pode ser entendida como ações que atrapalham professores e alunos. Neste último caso, os alunos reconhecem que o fenômeno da indisciplina repercute no processo pedagógico, dificultando a atividade docente e a aprendizagem dos próprios estudantes.

Considerando a especificidade da educação escolar, a indisciplina revela-se como um obstáculo ao desenvolvimento das ações educativas. A partir do exposto pelos alunos, acreditamos que a natureza da “bagunça” é inconciliável com a intencionalidade da escola. Como temos defendido neste trabalho, a escolarização diferencia-se das demais formas de educação por mostrar-se dirigida a fins específicos. Assim, ao focarmos como os alunos compreendem a indisciplina, depreendemos que essa não se coaduna com os objetivos da

escola, pois se revela descaracterizada de um fim último, manifestando-se como uma prática que possui um fim em si mesma.

O sentido atribuído pelos alunos à indisciplina é o da obediência. Nesse entendimento, Adriano faz o seguinte comentário: “Se não fizer o que ele [o professor] mandar é considerado um mau aluno, que não faz nada dentro da sala.” Pelo que temos observado, as ações que redundam em indisciplina podem ser compreendidas de diferentes maneiras por alunos e professores, um mesmo comportamento pode ser entendido ou não como indisciplinado.

Sobre isso, afirma Andressa: “O professor Valdemar [...] a sala pode estar de ponta cabeça que ele não está nem aí.” Henrique, entretanto acrescenta: “[...] o professor, vamos dizer: ele dava nota ruim e a gente começava bagunçar e ele deixava; depois descontava nota, porque nós não estávamos obedecendo.”

Os alunos, conforme afirmamos anteriormente, acreditam que são eles mesmos os responsáveis pela produção da indisciplina, tal concepção repercute na imagem que possuem de si próprios, como alunos.

[...] às vezes eu levo muito na brincadeira, na bagunça, na hora que não é para brincar eu brinco, converso, converso; chega no final do ano reprovo. (HENRIQUE, E).

Ah, [eu sou] um pouco brincalhão, isso atrapalha um pouco os colegas estudar. (LEANDRO, E).

[...] eu sou um pouco extrovertida, vamos falar assim: eu não sou santinha na sala que fico quieta, paradinha e presto atenção. A hora que eu tiro o dia para estudar eu estudo. Agora quando eu falo assim: estou com preguiça, não estou com ânimo, eu vou lá para trás e fico lá e não quero mais saber. (ANDRESSA, E).

Essas imagens distanciam-se daquela sobre o “bom” aluno, expressas anteriormente pelos adolescentes. Esses se veem como bagunceiros, conversadores e, desse modo, como destacou Henrique, acabam levando os estudos “na brincadeira.”

No relato de Andressa, a aluna afirma que quando está com “preguiça” e sem “ânimo” para os estudos vai “lá para trás”, isto é, vai para o fundo da sala. Ir para o fundo da sala, a partir do conjunto dos depoimentos, expressa desinteresse, desmotivação. Conforme afirmou a adolescente: “[...] eu vou lá para trás e fico lá e não quero mais saber.” Andressa (E) reforça, contudo, o pressuposto que temos defendido neste trabalho, segundo o qual cabe à escola promover intencionalmente a necessidade, a carência pelo saber: “A não ser que tenha alguma coisa que me chame a atenção e que eu queira saber, aí eu vou lá para frente.”

Acreditamos, desse modo, que a indisciplina não existe por si mesma, ela se constitui no e durante o processo de ensino e expressa o resultado do trabalho pedagógico. Assim,

quando o ensino oferecido não cria o motivo, a necessidade pelo conhecimento, os alunos dispersam-se pela sala, detendo-se em ações que fogem à especificidade da educação escolar.

Diante do fenômeno da indisciplina os alunos comentam que há professores que tomam atitudes como mandar o aluno para fora de sala ou para a direção.

Às vezes eles [os professores] botam para fora o aluno e nem ligam, botam só falta. Aí ele [o aluno] fica lá fora andando, aí bate o sinal ele volta para sala e aí já é outro professor ou às vezes o professor já vai lá e chama a diretora, ela vê o que está acontecendo, às vezes chama os pais. (HENRIQUE, E).

Se o aluno começa irritar o professor, não sei o que, já manda retirar o aluno [...] às vezes manda ficar quieto três vezes e depois acaba mandando para fora. (BIANCA, E).

O ano passado mesmo foi o ano em que eu reprovei. Vários dias eu cheguei dentro da sala e meu professor veio falar: nossa você veio! Mas por que você está aqui? Vai lá para fora. Daí já tinha falado para eu sair da sala... Eu saía por implicância do professor. (DÉBORA, E).

Como vimos demonstrando, na percepção dos estudantes são eles que, ao mesmo tempo, promovem e executam as práticas denominadas como bagunça. Frente a isso, os relatos demonstram que há professores que põem o aluno “indisciplinado” para fora da classe. A atitude parece expressar uma medida disciplinar de caráter pedagógico, ressoando para os demais alunos como uma advertência: a não adequação às normas da escola ou do docente, pode resultar em punições.

A adoção de tal prática, como podemos depreender do pensamento de Adriano, tem produzido apenas resultados imediatos, pois como destacou, ao bater o sinal, o aluno volta para sala: “[...] aí já é outro professor.” Desse modo, colocar o estudante para fora de sala revela-se como uma ação cuja finalidade encerra-se no ato mesmo, a direção ou os pais podem ser comunicados, entretanto, como ficou evidenciado, tal ação caracteriza-se apenas como uma punição, não criando possibilidades para a reflexão crítica sobre o porquê do fenômeno.

Os problemas de fundo da educação escolar, sinalizados pelos comportamentos “indisciplinados”, como o esvaziamento dos conteúdos, a fragmentação do processo pedagógico, a não coincidência entre o sentido e o significado do trabalho docente, dentre outros, parecem sofrer no interior da escola um processo de ocultamento. Assim, as atitudes e comportamentos apresentados pelos alunos são tomados pelos professores e também pelos alunos somente no nível da aparência, não havendo, pois, uma compreensão mais objetiva da totalidade que constitui o complexo escolar, no qual a questão da indisciplina insere-se.

O conhecimento da aparência produz uma compreensão limitada do fenômeno, cuja essência não é alcançada. Nos termos de Kosik (2002, p. 15): “A essência não se dá

imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.” Desse modo, focar apenas no aluno, buscando encontrar em seu interior as explicações sobre o fenômeno da bagunça, ou ainda puni-lo por sua conduta “indisciplinada”, põe de lado as demais determinações do processo pedagógico.

Na fragmentação do olhar, elegem-se culpados isolados, sentenças são proferidas e, em meio a tudo isso, as relações objetivas que estão na base da constituição da indisciplina escolar e, por extensão, dos problemas de aprendizagem, acabam sendo ocultadas, preteridas da discussão. No caso dos alunos, essa fragmentação impede que percebam como a aula desinteressante gera indisciplina, conseqüentemente, o não aprender e a reprovação.

Ainda podemos depreender dos relatos que há pouco destacamos que ser colocado arbitrariamente para fora de sala parece não significar muito para o aluno; a falta é o que pode trazer maiores implicações. Porém, se partirmos da especificidade da educação escolar que é a transmissão intencional do conhecimento nas suas formas mais ricas e desenvolvidas (DUARTE, 1999, 2000), o estudante que é colocado para fora de sala está sendo privado da assimilação de conhecimentos. A resultante é uma relação mecânica dos alunos com o ensino, uma vez que podem ficar para fora de sala na hora da aula e, por conseguinte, perder os conteúdos de ensino, esses podem concluir que tais conteúdos não devem ser importantes, necessários às suas vidas.

A discussão dos adolescentes sobre o tema indisciplina revela ainda aspectos do processo de constituição das turmas, realizados pela escola. Segundo os depoimentos, alunos tidos como “bagunceiros” acabam sempre estudando numa mesma sala. Esse fato é observado pelos estudantes os quais destacam que já chegaram a solicitar à direção para mudar alguns alunos de sala, porém conforme afirmam: “[...] eles não mudam, mas poderiam fazer isso para melhorar...” (GUSTAVO, GF, II).

Tipo assim, podia separar os alunos bagunceiro de sala, já ajudaria. (GUSTAVO, GF, II).

Mais vai pedir para mudar de sala para vê, eles não mudam. (ADRIANO, GF, II).

A gente chega na outra sala, não conhece o pessoal lá, aí fica meio quieto. (LUCAS, GF, II).

Agora as mesmas pessoas, eu Lucas e o Adriano já estudamos em outros anos, já tudo junto, aí tem maior intimidade... Aí faz bagunça mesmo. (GUSTAVO, GF, II).

A discussão sobre “separar os alunos bagunceiros” diz respeito à formação das turmas na escola. Conforme salientou Gustavo, há anos consecutivos esse grupo de alunos (Gustavo, Lucas e Adriano) vem estudando junto. A questão problematizada pelos alunos

também foi observada por nós quando fomos a campo. Ao buscarmos selecionar os sujeitos da pesquisa, tivemos acesso a documentos como atas finais, pastas individuais e diários. Frente a esse conjunto de dados, um fato nos chamou a atenção: não havia alunos com histórico de reprovação ou desistência matriculados no 8º e 9º anos nas turmas classificadas com a letra A, mas apenas nas turmas B e C.

Diante do fato observado, procuramos a secretaria da escola a fim de compreendermos o processo de constituição das turmas. Em breves palavras, a secretária nos informou que havia apenas um critério para tal constituição: o da idade; justificou o procedimento enfatizando que colocar alunos com faixa etárias diferentes em uma mesma sala pode gerar conflitos como brigas, por exemplo. Quanto à questão de não haver alunos com histórico de reprovação ou desistência nas classes A, a secretária somente comentou que não havia observado a existência de tal fenômeno (CADERNO DE CAMPO, 2010).

A secretária, embora tenha afirmado que a formação das turmas segue o critério da idade, acabou reconhecendo, durante nossa conversa, que nas turmas A estão matriculados os melhores alunos, os mais esforçados. Desse modo, afirmou: “Tem pai que só quer matricular seu filho em turmas A.” (CADERNO DE CAMPO, 2010). Durante sua explicação, uma professora que nos ouvia fez comentário dizendo: “Isso sempre foi assim, os alunos com mais dificuldades vão ficando nas turmas B, C ou D.” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Os relatos da secretária, assim como os dos adolescentes, demonstram que os alunos considerados “com mais dificuldades”, isto é, os alunos tidos pela escola como indisciplinados, com problemas de aprendizagem etc. acabam sendo aglutinados em determinadas turmas. A estruturação de turmas se expressa como uma questão de ordem institucional. Os alunos, embora reconheçam que essa traz implicações às atividades educativas, não podem simplesmente escolher mudar ou não de sala, segundo afirmaram, cabe à escola tomar essa decisão.

Frente à impossibilidade de uma forma alternativa de constituição das classes – “Tipo assim, podia separar os alunos bagunceiro de sala, já ajudaria...” (GUSTAVO, GF, II) – e assumindo a indisciplina como uma questão particular do aluno, tais adolescentes buscam criar estratégias para minimizar as conversas e as brincadeiras em sala. Assim, afirmam: “Um senta lá no canto o outro lá no outro, mas aí o pessoal que está no meio começa a fazer bagunça, a gente não aguenta e também entra no meio (GUSTAVO, GF, II). Adriano (GF, II) completa: “A gente tenta até ficar quieto mais não consegue não.”

Diante do exposto, ainda que não percebam claramente, ao versarem sobre o tema da indisciplina, esses estudantes estão demonstrando qual deve ser a função da escola: produzir

condições favoráveis para que efetivamente a intencionalidade da escola possa se realizar. As conversas, as brincadeiras, as piadas não seriam um problema em um contexto como o pátio da escola, o espaço da rua. É no interior da aula que a questão assume preocupação. Assim, a partir dos sentidos atribuídos, podemos perceber que os alunos demonstram compreender que há algo na educação formal que está para além das necessidades imediatas, cuja ação educativa não se vincula com as práticas espontâneas do cotidiano.

6.5. Sentidos atribuídos às reprovações

Avançando com nossa análise, nos deteremos, neste último item, sobre o sentido pessoal que as reprovações assumem para o grupo de alunos. A partir de seus relatos, vejamos os motivos que os levaram a repetir o ano.

Eu reprovei por nota, foi por causa de nota mesmo, fazia bagunça demais. Ficava conversando, brincava de guerrinha de papel dentro da sala, essas coisas. Fazia tipo, uma rodinha lá no fundo da sala e ficava lá conversando a aula inteira. (GUSTAVO, E).

Muita brincadeira não prestava atenção na hora que o professor estava explicando; tacava papel para um lado, para o outro, mexendo com os colegas, por isso reprovei. (LUCAS, E).

Os estudantes tendem a significar suas trajetórias escolares acidentadas pelo viés do não enquadramento às normas e regras da escola, traduzido pelo conceito de bagunça. Ao perguntarmos para o grupo de alunos quais eram os motivos que os levaram a reprovar, os adolescentes dão respostas diversas, contudo, o conteúdo dos relatos acima é uma constante entre os alunos. Indisciplina e reprovação são elementos que aparecem imbricados com a experiência escolar, para os estudantes.

O grupo investigado, desse modo, comunga da ideia de que a “bagunça” responde pelas dificuldades no processo de escolarização, bem como está intimamente relacionada com o histórico de reprovação. Pois, como podemos observar, a partir da totalidade dos depoimentos, os alunos não se veem como fracassados, incapazes de aprender, com problemas psicológicos etc. As trajetórias acidentadas estão, assim, mais associadas à indisciplina, à não adequação às normas da escola, à relação conflituosa entre professor-aluno, à falta de motivo para estudar, ao esvaziamento da escolarização e menos ligadas a fatores psíquicos intrínsecos aos alunos.

Uma das alunas, em sua entrevista, afirmou que o motivo que a levou a desistir de estudar foi doença.

A primeira vez que eu reprovei foi no 3º ano, eu era muito bagunceira. Daí agora na 7º ano eu parei de estudar. Eu comecei a vir na escola tudo certinho e os professores estavam embaçando muito comigo [...]. Depois eu fiquei doente e fiquei duas semanas sem vir na escola, daí eu tirei nota baixa. No segundo bimestre eu comecei a vir e fiquei doente de novo, fui até internada. Daí quando eu comecei vir de novo [...] o professor Ricardo falou que não adiantava eu vir mais porque eu já tinha reprovado com ele, que minha nota ia ser super baixa, que não tinha possibilidade de passar [...]. Daí eu parei de vir para a escola. (LETÍCIA, E).

Na segunda vez [que desisti] eu estava cansada [...] daí eu fiquei doente de novo e não vinha na escola. Depois eu fui uns dias para casa de meu pai, daí eu comecei vir de novo normal. Eu vim até o terceiro bimestre daí eu vi que as minhas notas estavam muito baixas e eu vi que não ia conseguir passar, e de recuperação no final do ano eu não queria ficar, daí eu fui e parei. (LETÍCIA, E).

Vemos a partir dos excertos que essa adolescente acumula em sua trajetória escolar uma reprovação e duas desistências. Ao abordar este assunto, a estudante não aponta nenhuma ação da escola no sentido de auxiliá-la. Ao contrário, estimula-a a sair. Dados como estes evidenciam a solidão do aluno na escola, onde sua presença ou ausência parece representar apenas um dado quantitativo. Sendo assim, o aluno é só mais um. Mais um que faltou, que desistiu de estudar, que reprovou etc.

Letícia, em sua entrevista, acaba assumindo a inteira responsabilidade por suas desistências. O foco na doença surge como princípio explicativo, a razão de suas faltas, notas “baixas” e problemas com os professores. Problemas esses que sozinha não soube administrar. À luz de seus relatos, vemos que a decisão de deixar a escola não foi uma livre escolha da aluna. A escola, ao não ampará-la, não oferecendo condições para sua permanência e êxito nos estudos, constituiu um quadro sem nenhuma alternativa positiva para a adolescente. Suas desistências, podemos concluir, não refletem *uma* opção, mas a falta dela.

O processo educativo não depende apenas de um indivíduo – o aluno. O problema é que as questões vivenciadas pelo grupo investigado inserem-se dentro de um contexto mais amplo da escolarização que vem sofrendo, sob as contradições e demandas da sociedade capitalista, um processo de esvaziamento, não se mostrando aos alunos como uma mediação necessária à humanização.

As trajetórias acidentadas vistas por esse ângulo não se devem a este ou aquele fator isolado, mas sim a um conjunto de questões, tanto internas como externas à escola: falta de professores, constantes mudanças no quadro docente, práticas de ensino mecânicas, conflitos entre professor e aluno; pouca valorização social do conhecimento elaborado, aprendizagens a serviço da lógica de mercado e o interesse do capitalismo, em oferecer uma escola que não permita o desenvolvimento integral de seus indivíduos, mas apenas o desenvolvimento de competências necessárias à reprodução do capital.

Confirmando nossa afirmação, os alunos queixam-se sobre as constantes trocas de professores, especialmente em disciplinas como matemática e ciências.

Na primeira vez que eu reprovei, a gente ficou um bimestre e meio sem aula de matemática. Aí entrou um professor, tipo assim, que ninguém entendia o que ele falava, aí depois entrou um professor bom, mas mesmo assim a gente... Ele entrou com um conteúdo que para a gente entender aquele a gente tinha que ter estudado um antes dele. A gente não tinha aula, aí acabamos sendo prejudicados, eu que era o mais devagar da turma... Tipo assim, eu estava meio por fora do conteúdo de matemática, aí eu não conseguia aprender. (ADRIANO, E).

[...] isso prejudica demais... Matemática e ciências são os [professores] que mais faltam. (BIANCA, GF, I).

O professor está explicando uma coisa, aí vem outro, já muda tudo, aí ninguém está acostumado com aquilo. (ANDRESSA, GF, I).

Adriano, em seu depoimento, assim como os demais alunos, destaca o efeito nocivo que a falta de professores e/ou a mudança desses ao longo do ano letivo causam à aprendizagem. Como é possível observar, fatores institucionais incidem sobre o processo educativo, produzindo impedimentos e dificuldades à transmissão/apropriação de conhecimentos. Assim, Leandro afirma (GF, I): “Todo bimestre, em matemática, entra professor sai, entra outro. Já é o terceiro professor esse ano, o ano passado foram quatro professores.” Os relatos desvelam o solo sobre o qual as experiências escolares são constituídas.

O problema destacado acima revela-se, fundamentalmente, como uma questão de natureza institucional e, portanto, política. A escola, de acordo com determinadas circunstâncias sociais, ao não oferecer condições objetivas para que o ensino possa acontecer, impõe limites à socialização do saber, contribuindo desse modo para a perpetuação, consciente ou não, da ordem social do capital (MÉZÁROS, 2008). Nos termos de Facci (2003, p. 176): “Se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente.”

Eis o caráter dual da educação escolar que há pouco afirmamos: por um lado revela-se a serviço da legitimação da ordem existente com vistas à sua perpetuação, mas por outro, exerce função crítica dessa mesma ordem, interferindo em seu desenvolvimento histórico, servindo como instrumento indispensável para a humanização dos indivíduos, no sentido do pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Considerando a afirmação de Marx (1867/2011), de que a aparência de um fenômeno não coincide diretamente com a sua essência, observamos que as relações e determinações que constituem as práticas presentes no interior da escola não aparecem como tais aos alunos.

Elas sofrem um processo de inversão. Adriano (E), por exemplo, ao refletir sobre ter ficado um bimestre e meio sem aulas de matemática e ainda ter passado naquele ano por dois professores conclui: “Eu acho que a culpa é minha porque teve aluno que conseguiu passar em matemática.”

Como veremos nos depoimentos abaixo, o histórico de reprovação que atravessa a experiência escolar do grupo investigado, manifesta-se a eles de modo invertido, carregando a ideia de que o próprio aluno é o (único) responsável pelo processo educativo, por sua aprendizagem e, por conseguinte, por suas reprovações e desistências.

É mais o aluno mesmo, assim. Tem aluno que não faz atividade, aí chega a hora da prova não tem a matéria no caderno. É mais o aluno mesmo o professor não é muito. Hoje em dia é mais o aluno mesmo. (BIANCA, E).

Ah! A culpa é da gente. Os pais sempre falam você não está estudando, não se esforça, não faz isso e aquilo. Acho que a culpa é da gente que bagunça, não liga. A culpa está no aluno, na minha opinião. (HENRIQUE, E).

São os alunos que são culpados. Eles reprovam por causa deles, não e por causa do professor não. (LEANDRO, GF, I).

Esses depoimentos expressam as sínteses do que o grupo investigado pensa sobre suas trajetórias acidentadas. O fenômeno da culpabilização, como demonstramos na primeira seção, também foi percebido pelas pesquisas de Omuro (2006) e Borges (2008). Observando que as situações de fracasso escolar eram assumidas pelos estudantes investigados, tais estudos buscaram romper com tal lógica, apontando que em sua base encontravam-se condicionantes institucionais e sociais. Nesse sentido, os estudos de Patto (1999), realizados na década de 1980, trouxeram importantes contribuições para a contextualização e historização do fenômeno em foco. Explicações de cunho ideológico e cientificista que patologizavam e naturalizavam os problemas escolares foram desmistificadas e superadas, pela literatura.

Partindo dos depoimentos do grupo de adolescentes, podemos observar que embora tenhamos, nestas últimas décadas, constituído um referencial teórico crítico, com mediações suficientes para desmistificar ideologias culpabilizantes, indivíduos isolados como alunos, mas também pais e professores, continuam no centro das atenções assumindo, muitas vezes, de modo particular aquilo que é produto social e histórico.

Como temos defendido, a escola é uma instituição social e, portanto, histórica, a qual não existe fora da sociedade e independente dela, sua constituição, assim, carrega o movimento do real, suas contradições e historicidade. Nessa perspectiva, o exercício da especificidade e finalidade da escola revela-se, ao mesmo tempo, entrelaçado por possibilidades e limites. À luz do referencial adotado, a humanização do homem é (deve ser)

o norte de toda a ação educativa, porém sob determinadas condições históricas, suas ações produzem como efeito real algo diverso daquilo que a orientava; seus resultados vão de encontro à sua intencionalidade.

Vemos, por conseguinte, que as relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno uma compreensão unilateral do fenômeno vivenciado por eles. No processo de culpabilização do aluno, as determinações institucionais, mas também as sociais e históricas, recebem uma roupagem ideológica que oculta e mistifica sua produção. Podemos afirmar, portanto, que ocorre aí uma dupla culpabilização do aluno: a de atribuir ao próprio indivíduo às causas de seus problemas escolares, e por ele mostrar-se “incapaz” de superá-los.

No que diz respeito ao quadro de reprovações, a escola oferece como alternativa o regime de progressão parcial. Essa modalidade de atendimento, conforme apresentamos na quarta seção, permite que o aluno que ficou retido em até três componentes curriculares avance para o ano posterior, realizando, pois, matrícula com dependência.

Nas entrevistas, os estudantes levantam questionamentos sobre esta política. Em suas palavras, o modo como ela se realiza na escola não oferece condições adequadas para que o estudante reprovado possa obter êxito em seus estudos.

Já é duro estudar de manhã, agora vir à tarde para estudar de novo: você complica tudo. Que nem a Marcela, ela estuda Português de manhã e Português à tarde e aí tem dificuldades. (DÉBORA, GF I).

A dependência confunde muito. Ainda mais que se você reprovar na dependência [...] volta o ano para trás. Fica muito ruim. Eu prefiro ficar lá atrás e fazer tudo de uma vez e passar para frente. Em dependência eu não me arrisco. (ANDRESSA, GF I).

A dependência é muito cansativa. Eu não converso com ninguém na sala que eu entro, só com um menino que também estuda comigo e faz dependência. Os alunos [da sala] não nos tratam mal, mas também não conversam com a gente. (JULIANA, E).

Se você tiver mais consciência, mais capacidade para poder fazer as duas ao mesmo tempo, então pode fazer. (BIANCA, GF I).

O regime de progressão parcial é um dispositivo legal que busca garantir que o aluno retido possa avançar em seus estudos. Porém, esse regime não é bem visto pelos alunos. Em seus relatos, afirmam encontrar dificuldades para conciliar os dois turnos, acham cansativo; assim, preferem repetir o ano a fazer dependência. Além disso, fazer a distinção entre os conteúdos de ensino dos diferentes anos ou mesmo estabelecer as relações não parece ser tarefa fácil, para os alunos. “Por exemplo, você está fazendo dependência de Matemática e aí chega na hora da aula, na aula normal, aí já estuda outra coisa, isso dificulta muito. (LUCAS, GF II).

No campo pedagógico, os depoimentos acima revelam como estes estudantes têm vivenciado essa política. O aluno matricula-se nos componentes curriculares em que ficou retido, entra algumas vezes por semana numa determinada turma; assiste às aulas. Nas palavras de Adriano (E) “Tudo é a mesma coisa. Só que tipo assim: a gente fica meio por fora. A gente não sabe o que está ocorrendo dentro da sala.”

Ao perguntarmos ao grupo investigado se havia algum trabalho diferenciado para os alunos que fazem dependência, esses declaram enfaticamente que não. Na escola, segundo comenta Bianca (GF I), não há maior atenção para com tal aluno: “Só de vez em quando que a orientadora passa nas salas perguntando se os alunos da dependência estão vindo.” É nesse sentido, que a adolescente destaca que o aluno precisa ter consciência e capacidade para fazê-la. Essa observação traduz o estado em que se encontra o aluno matriculado em tal modalidade: ele está sozinho, em sala, é apenas mais um.

A escola oferece “a chance”, mas limita-se a isso. Colocar o sujeito em sala sem oferecer novas possibilidades para que ele de fato possa aprender significa apenas protelar sua reprovação. A trajetória de Adriano é expressão viva deste processo. Sob tal política reprovou duas vezes consecutivas no 7º ano, na disciplina de matemática, e foi obrigado a retornar ao ano em que ficou retido e cursá-lo integralmente. Sobre a experiência o aluno comenta: “Quando eu fiz dependência foi muito ruim. Foi ruim reprovar e voltar um ano para trás. A turma com que você estava estudando passa e você volta lá atrás.”

Sobre essa discussão a mãe de uma das alunas da pesquisa aborda as dificuldades que a filha encontra para realizar a dependência²⁶. Segundo assinala essa mãe, no início do ano letivo não tinha professor para a disciplina em que sua filha ficou retida. Em suas palavras: “Ela ia para a escola, mas não tinha aula. Aí a dependência ia assim de qualquer jeito; às vezes as aulas eram de meia hora, às vezes o professor trocava e o aluno não ficava sabendo.” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Confirmando o que há pouco postulamos, a mãe observa que os alunos que optam por esse regime veem-se diante da própria sorte, pois como destaca: “Eles nunca tem um atendimento mais individual, assim vão ter que acompanhar a turma.” Nessa direção, ressalta: “Às vezes os alunos reprovam por causa das mudanças dos pais, até mesmo por causa de doença, assim eles desanimam. A minha filha... a dificuldade dela é que ela precisa de mais atenção; então a dependência não ajuda muito.” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

²⁶ O relato da mãe foi obtido no momento da coleta de assinatura para o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Essa mãe problematiza, a partir da experiência de sua filha, como se dá o funcionamento dessa política de progressão: faltam professores, os horários são inconstantes, o aluno desassistido. Como podemos ver, não há nenhuma articulação da escola no sentido de oferecer condições (mínimas) para que aquelas dificuldades que levaram o aluno a reprovar sejam de fato superadas, produzindo um ensino que promova aprendizagem.

Por isso, na perspectiva da mãe, a forma como a dependência realiza-se “não ajuda muito”. Frente a esse quadro faz a seguinte afirmação: “Olha! Precisa muita consciência do pai, por exemplo eu dou ênfase na dependência. A todo o momento eu estou correndo atrás. Ela teve prova na dependência e eu a ajudei estudar, fiquei cobrando.” (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Na ausência de ações da escola que se voltem para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de seus sujeitos, essa mãe vê-se obrigada a desdobrar-se para ajudar a sua filha. Segundo relata a aluna: “Desde pequeninha que ela [a mãe] sempre me ajudou, desde pequena. Às vezes ela largava de fazer as coisas dela, para vir me ajudar.” (BIANCA, E). Não se pode negar o olhar crítico dessa mãe sobre a escola e seus processos; tampouco de sua importante presença na vida escolar da filha. Contudo, essa mãe atua dentro de suas limitações. Ao problematizar sobre essas questões, mostra-se comprometida com os estudos da filha: acompanha, cobra, ajuda; mas não pode ir além.

Esse conjunto de relatos evidencia como e em que condições o regime de progressão parcial acontece na instituição, expressando a inconformidade de alunos (e pais) com a escola. À luz desta exposição, tal política parece estar voltada para garantir tão somente a aprovação do aluno, não a aprendizagem.

Os adolescentes percebem as limitações da escola, assim, afirmam que não se “arriscam em dependência” e que preferem “ficar lá atrás e fazer tudo de uma vez e passar para frente.” (ANDRESSA, GF). O não arriscar traduz o que a dependência significa para os alunos: é uma medida institucional que visa “recuperar” o aluno, fazendo-o avançar nos estudos, minimizando os efeitos nocivos das reprovações, mas objetivamente, devido aos problemas citados, não se mostra como uma alternativa viável, cujos esforços estejam orientados para concretizar a finalidade da educação escolar. Na próxima e última seção, apresentaremos as sínteses da pesquisa sobre os sentidos atribuídos às trajetórias escolares.

7 – SÍNTESES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, procuramos responder ao seguinte objetivo: compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. Mediados pelo marco teórico da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos realizar um exercício de análise que nos permitisse apreender as trajetórias escolares para além daquilo que era dado de imediato ao pensamento. Nessa busca, intentamos produzir conhecimentos teóricos que fossem capazes de refletir o movimento das trajetórias investigadas, oferecendo com o estudo uma aproximação crítica da realidade escolar.

No que se refere à produção de conhecimento teórico, Lessa e Tonet (2008), a partir do pensamento marxista, declaram que a razão que investiga não é capaz de esgotar a riqueza do real. O real é um processo histórico e, por conseguinte, complexo e dinâmico. Sua realidade movente expressa a incessante produção de novas necessidades e possibilidades pelos homens. Assim, para esses autores, é impossível chegarmos a um conhecimento absoluto da realidade o que, por sua vez, não implica postular que a realidade – produto da atividade humana – não possa ser conhecida objetivamente. “Por isso a reflexão da realidade pela consciência é um constante processo de aproximação das ideias em relação à realidade em permanente evolução.” (LESSA; TONET, 2008, p. 51).

Para Vázquez (2007, p. 437), a busca de entendimento do real é essencial para que os sujeitos históricos possam tomar consciência da necessidade da realização de mudanças, pois na perspectiva do autor “[...] é necessário conhecer a realidade que deve ser transformada, [e] as possibilidades que essa realidade oferece para isso [...]”. É a partir desta compreensão da função do conhecimento que tecemos agora algumas palavras sobre a produção deste trabalho.

Por meio da pesquisa realizada, dos dados e análises, podemos constatar que os alunos são capazes de refletir (criticamente) sobre suas trajetórias escolares. Eles conhecem e expressam suas dificuldades, avançam em algumas discussões, recuam em outras; bem como apontam problemas relativos às práticas educativas realizadas pela escola. Seus relatos exprimem sinceridade. Em cada depoimento podemos encontrar palavras carregadas de sentido, de história, as quais exprimem uma experiência escolar marcada por conflitos e tensões.

Em relação ao sentido pessoal atribuído pelos alunos às reprovações e desistências, nossa análise demonstra que ele é constituído fundamentalmente pela indisciplina (bagunça), pela falta de atenção e dedicação aos estudos. Faltar às aulas e não ter o conteúdo no caderno são situações que também aparecem intrinsecamente ligadas à configuração de suas trajetórias, porém, assumem um peso menor para os adolescentes.

Os dados nos mostram que esses estudantes tendem a assumir unilateralmente a responsabilidade pelos resultados escolares insatisfatórios. Nessa compreensão, as determinações do processo escolar apontam para um único sujeito, o aluno.

Entretanto, no desdobramento das entrevistas, verificamos que o grupo levanta questões importantes sobre o processo pedagógico. Os depoimentos revelam que faltam professores; os conteúdos de ensino são desinteressantes, repetitivos e fragmentados; as aulas são “chatas”, cansativas; a relação professor-aluno, conflituosa. Além disso, demonstram perceber o estranhamento do trabalho docente e que há na escola e em seu contexto social pouca valorização do conhecimento.

O resultado das análises permite observar que há no conjunto dos relatos um movimento que parte da aparência, da positividade imediata de suas experiências, e caminha em direção à essência. Ao estimularmos os adolescentes a falar sobre suas trajetórias, os discursos tinham sempre o aluno como ponto de partida. Mas ao fazerem isso, discutem questões sobre o funcionamento interno da escola.

Esse exercício foi importante para os adolescentes, pois por meio dele, puderam desprender-se das explicações que culpabilizavam os próprios alunos pelos problemas com a escolarização e ascender a uma compreensão mais articulada da escola.

Contudo, o caminho do abstrato ao concreto não é plenamente concluído pelos alunos. As explicações são polarizadas e fragmentadas. Sendo assim, o grupo tem dificuldades para perceber o estreito entrelaçamento entre a constituição de suas trajetórias acidentadas e o processo escolar vivido por eles.

Tal relação não é explicitamente alcançada pelos alunos. Mas se aproximam dela quando relatam, por exemplo, que preferem ir para o fundo da sala para brincar e conversar com seus pares a prestar atenção em algo que pouco os motiva. Na prática, eles chegam a perceber tal imbricamento, mas ainda lhes falta uma compreensão mais articulada da escola que lhes permita tomar consciência de todo o processo, compreendendo suas conexões.

Considerando os dados analisados vemos que os problemas e dificuldades apresentados por esses adolescentes têm sua gênese no interior do próprio processo pedagógico; não nos indivíduos singulares. A bagunça, nesse contexto, não é um fenômeno

natural, expressão do mau comportamento do aluno, de suas dificuldades em lidar com regras pré-estabelecidas, mas sim produto de um ensino que não consegue vinculá-los às atividades, que não os envolve para as aprendizagens. O sentido dado à indisciplina aparece, desse modo, sempre vinculado às atividades que são incapazes de criar nos alunos necessidades para o novo, para o prazer de aprender.

Não podemos negar, contudo, que o aluno ao sentar em grupo no fundo da sala para conversar, dar risadas e fazer brincadeiras está buscando, de alguma maneira, dar um sentido para sua presença naquele lugar. Se a escola não é significativa, eles próprios criam um sentido para ela; mesmo que isso não atenda a sua especificidade. Ou seja, diante de algo que pouco impacta suas vidas, surge a necessidade de realizar ações que deem significado para o tempo que passam na escola, que tornem as aulas menos cansativas e desinteressantes.

Com nossa análise podemos assinalar, ainda, que não é somente o aluno que encontra dificuldades para compreender a totalidade do processo escolar, mas também a própria escola. Andressa, em sua entrevista, discute essa questão quando comenta que no ato de sua matrícula, a escola procurou saber antecipadamente se ela iria passar ou não de ano. A centralidade desse olhar focaliza somente o aluno o que, por sua vez, põe limites a uma compreensão mais articulada dos processos que aí ocorrem.

A escola, ao se dirigir apenas para o aluno, buscando encontrar aí as explicações sobre as dificuldades de aprendizagens, desistências e reprovações, além de fragmentar sua percepção, perdendo a perspectiva da totalidade, limita ou até mesmo cancela a possibilidade de construir uma crítica que se volte sobre si mesma, bem como para as contradições e determinações de nossa sociedade que, em larga medida, produz a escola que temos.

Sobre a prática educativa, os alunos informam de modo preciso quais são as exigências que a escola e, de modo mais específico, os professores esperam que eles cumpram. Seus deveres são: assistir às aulas, tirar boas notas, comportar-se, conversar apenas sobre os conteúdos, perguntar quando tiverem dúvida, fazer as tarefas. Como pudemos observar, essas exigências não produzem um sentido correspondente nos alunos, pois são vistas como exteriores, cujo cumprimento também é exterior.

Cabe questionar, no entanto, qual a finalidade de tais exigências: elas estão orientadas para a concretização do fim último da escola, produzir aprendizagem, ou apenas para a manutenção da ordem, da disciplina? Em face dessas questões, podemos destacar que a busca pelo mero controle dos comportamentos – a disciplina pela disciplina – transforma o meio em fim quando não é constituída com vistas a possibilitar condições adequadas para que o ensino e as aprendizagens possam se realizar.

Esse aspecto mecânico do cumprimento de solicitações externas nos permite concluir que esses alunos apenas estão cumprindo tarefas, as quais não traduzem maiores desafios. As motivações da atividade de estudo restringem-se a estudar para tirar nota na prova e passar de ano; não para “aprender para saber depois” como destacou Débora (GF, I). Assim vemos que esses alunos estão estudando, unicamente, para evitar a reprovação; o que esperam ao final da jornada escolar é receber um diploma. Diante de tão pouco, como não desanimar? Como perseverar nos estudos em um contexto tão pouco favorável para isso? Ou ainda, como se envolver ativa e criativamente com os saberes?

O que esta pesquisa aponta é que mesmo diante de um quadro pouco favorável, esses sujeitos, alunos e alunas, demonstram continuar acreditando na escola. Isso é da maior importância. Embora tais sujeitos afirmem em suas entrevistas que não se consideram bons alunos, não há nenhuma afirmação que nos leve a acreditar que esses adolescentes vejam-se como fracassados ou que se sintam incapazes de aprender. Na escola vemos depositar suas esperanças de uma vida melhor, de conseguir bom emprego, de ajudar a família, ainda que reproduzam discursos prontos, os quais parecem estar longe de se realizar, podemos dizer que, de um modo geral, tais alunos estão buscando atribuir sentido à escolarização.

O problema é que a escola não está aproveitando essa disposição apresentada por seus alunos. Em face das suas trajetórias, esses adolescentes já poderiam ter abandonado definitivamente a escola, todavia, (ainda) não o fizeram; continuam insistindo. Isso nos mostra que esses sujeitos esperam *mais* da escola. Fazemos esta afirmação à luz do contexto social e cultural onde vivem esses estudantes, o qual traduz um ambiente limitador que pouco pode lhes oferecer. Esses alunos não têm acesso às objetivações humanas como cinema, museus, teatros, galerias de arte; aos conhecimentos mais elaborados.

Suas experiências e vivências restringem-se àquilo que a vida imediata pode proporcionar. As motivações apresentadas expressam o cotidiano, o pensamento comum, o pensamento empírico. A escola, a partir do que enfatizamos neste trabalho, deve fazer a mediação entre o aluno singular e o conhecimento sistematizado (FACCI, 2003), com efeito, sua natureza está associada (ou deveria estar) às esferas do não espontâneo, do não cotidiano. Portanto, cabe a ela possibilitar um ensino que permita que os indivíduos avancem em relação às suas carências imediatas e cotidianas.

É no interior desse contexto que a escola torna-se ainda mais importante, imprescindível para o grupo investigado – não só para este, mas para a comunidade escolar como um todo. Para esses sujeitos, concluímos que a escola não é mais uma opção para a apropriação da experiência humana acumulada, sistematizada, mas sim a única opção. É

mediação necessária ao processo de humanização, a qual esses indivíduos não podem prescindir.

Sem uma intervenção direta e intencional da escola no processo de socialização do saber elaborado e sem mediações sociais que sejam capazes de ampliar o repertório cultural, produzindo continuamente nos alunos novas carências e desejo pelo aprender, esses adolescentes serão obrigados a contentar-se com o pouco que as condições de vida concreta lhes oferecem.

Para Netto (1989a, pp. 69-70, grifos do autor), a elevação do sujeito às esferas não cotidianas manifesta uma tensão dialética. Assim, nas palavras do autor: “[...] o retorno à cotidianidade após uma suspensão supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, *educado* justamente porque se alçou à consciência humano-genérica; [...] o sujeito que a ela regressa está modificado.” A resultante é o desenvolvimento geral do sujeito cuja aprendizagem agora passa a ser significativa, pois, além de desencadear novas necessidades, conhecimentos e habilidades, os saberes apropriados passam a mediar a sua relação com o mundo circundante.

Por fim, cabe ressaltarmos que a realização de um ensino que esteja definitivamente orientado para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, não se dá à margem de determinadas relações sociais, mas se materializa em condições (bem) concretas e objetivas. Como pudemos explicitar nesta investigação, vivemos em uma sociedade cuja organização está fundada na acumulação privada do capital, na divisão social do trabalho, na exploração do homem pelo homem, nas relações alienadas.

Esta sociedade, assim, ao mesmo tempo em que produz possibilidades de objetivação humana, impõe sérios limites ao desenvolvimento *máximo* de seus sujeitos. Com efeito, a própria lógica do capitalismo mostra-se incapaz de resolver as contradições estruturais que cria: desemprego, miséria, injustiça e, sobretudo, como afirma Vázquez (2007, p. 439), “a transformação do homem em meio, instrumento ou mercadoria”.

Não podemos negar a necessidade, na análise da escola, de fazermos a crítica do real, das relações capitalistas que desumanizam os sujeitos. Tampouco podemos negar a necessidade de lutarmos por uma educação a serviço da humanização que defenda valores como dignidade, ética, igualdade, liberdade – valores estes que a sociedade burguesa recusa-se a afirmar. Desse modo, ainda que os tempos não sejam favoráveis, a educação não pode renunciar a sua intencionalidade, segundo a qual deve (re)produzir, em cada indivíduo singular, o conjunto dos bens culturais alcançados pelo decurso histórico da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABRANTES, A. A; MARTINS, L. M. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Educação e marxismo**. Bauru SP., ano 1, v. 1, 20 jun. 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2010.

AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ANGELUCCI, C. B; KALMUS, J. P; PAPARELLI, R; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação em Pesquisa**. (2004). jan./abr. 2004, v.30, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 10, dez. 2010.

ANTONI, C. *et al.* **Grupo focal**: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. 2001. Disponível em: <<http://www.msmidia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>>. Acessado em: 10/09/2010.

ALMEIDA, A. L. C. **Pós-modernismo, pós-estruturalismo e nova história**: a recusa da razão totalizante. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/23-artigos-almeidaalc.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ALMEIDA, S. H. V. **Psicologia histórico-cultural da memória**. 2008. 221 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - PUC-SP. São Paulo - SP. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6802>. Acesso em: 29 dez. 2010.

ALMEIDA, J, L, V. **A mediação como fundamento da didática**. Trabalho apresentado ao GT O4, 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, MG, 2002, p. 02. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acessado em: 10 de dez 2010.

ARROYO, M. Fracasso Escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOICS, A; MOLL, J. (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 3 ed, 2000.

ASBHAR, F. S. F; RIGON, A. J; MORETTI, V. D. Método dialético: implicações para a pesquisa em educação. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico:** análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica:** contribuições da teoria da atividade. 118, 108, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação:** NBR 14724. Rio de Janeiro, 2011.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente:** um estudo a partir do ensino de História. 1994. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Sentido e significado do trabalho docente. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 19 n. 44 abr. 1998. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 04/02/2011.

BARBOUR, R. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENOIT, L. O. Feminismo, gênero e revolução. **Crítica marxista.** São Paulo, v. 11, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/sumario11.html>>. Acesso em: 25 jan. 11.

BOCK, A. M. “As aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação.” In: TANAMACHI, E; PROENÇA, M.; ROCHA, M.. **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, R. S. **Declínio de desempenho escolar no ciclo II do ensino fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no ciclo I.** 2008. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP. São Paulo, 2008.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRITO, R. S. **Masculinidades, raça e fracasso escolar**: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARVALHO, M. P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.137-162.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9. n.2, p.554-574, dez, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. São Paulo, 2006. 234 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

DAL-IGNA, M. C. **“Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAVIDOV, V, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antologia. Moscú: Progreso, 1987.

DAVIDOV, V, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, jan/jun. 1998.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, SC, v. 16, n. 26, 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola –Ijuí: Ed. Unijuí; 2003.

EIDT, N, M; TULESKI, S, C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ELKONIN, D, B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infância. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ENGELS, F. **Discurso no funeral de Karl Marx**. 1883. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1896/1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP, Araraquara, 2003.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.62, p. 64-81, abr. 2004.

_____. et al. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v.11, n.2, p. 323-338, jul/dez. 2007.

FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural. In: TAMANIK, A. E.; CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D. A. (Orgs.). **Constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FREDERICO, C. **O jovem Marx: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

GOMES, V. C; JIMENEZ, S. **Pensamento complexo e concepção de ciência na pós-modernidade: aproximações críticas às “imposturas” de Edgar Morin**. , 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/wasusana.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

HALL, G. S. **Adolescence**: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York and London. D.Apleton and Company, 1925.

HARGREAVES, A. A política emocional no fracasso e no êxito escolar. In: MARCHESI, G. et al. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar de 2010**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=11>. Acesso em: 12 jan. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, Z, F, R. G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2010. 371f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos**: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM Editora, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1947/1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.59-83.

LESSA, S. Ontologia e método: em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). **Revista Praia Vermelha**. Rio d Janeiro: UFRJ. v. 2, 1º semestre de 1999.

LESSA, S. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács: **Serviço social e sociedade**. São Paulo - SP, v. 52, p.7-23. nov. 2006. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, C. A. R. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola. 2005. 86 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - PUC-SP. São Paulo, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Ontologia do ser social**. 2004. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. **Prolegômenos: para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAGALHÃES, B; SILVA, G. **Capitalismo, trabalho, gênero e educação**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/belmira_magalhaes_e_geice_silva_capitalismo_trabalho_genero_e_educacao.pdf>. Acesso em: 03/02/2011.

MÁRKUS, G. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad.cedes**. Campinas SP, v. 24, n. 62, p.82-99. 20 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2010.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. **A personalidade do professor**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 29/11/10.

MARX, K. **Para a crítica da Economia Política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultura, 1857/1982.

_____. **Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse**. 14 ed. México, Siglo Ventiuno, 1857/1986.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1844/ 2004.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 1847/2009.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867/2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1946/2009.

MASCAGNA, G, C; FACCI, M, G, D. O desenvolvimento psicológico dos adolescentes: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: **III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia**. Anais... Maringá-PR, 2007. Disponível em: < www.cipsi.uem.br/anais2007/trabalhos/getdoc.php?tid=156 >. Acessado em: 23/03/2011.

MEINERZ, C. B. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEIRA, M. E. M. **A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural**. 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. O. *et. al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

MUNHOZ, T. L. T. **Sentimentos e emoções, no contexto escolar**: um estudo com professores e bons alunos de 8ª série. 2007. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC-SP. São Paulo, 2007.

NETTO, J. P. Para crítica da vida cotidiana. In: NETTO, J. P.; FALÇÃO, M. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1989a.

NETTO, J, P. Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. In: **Cadernos ABESS**, n. 3, 1989b.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OMURO, S. A. T. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino**. 2006. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da. Martins, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (org.) **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ GOMÉZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à luz da perspectiva histórico-crítica. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (Orgs) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (PP. 177-195).

RANIERI, J, **A câmara escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo - SP: Boitempo, 2001.

REIS, J. G. **Relações de gênero no cotidiano escolar**: visões e concepções do corpo discente. 2003. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES. Vitória, 2003.

REGO, T, C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

RONDÔNIA. **Portaria n. 52/03/GAB/SEDUC de 25 de fevereiro de 2003**. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação, Porto Velho - RO, 2003.

_____. **Resolução n. 069 de 14 de julho de 2003**. Fixa normas para reclassificação de alunos com altas habilidades/superdotação e/ou com idade inferior à própria para a série ou outras formas da organização adotadas, para o sistema estadual de ensino e, dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, Porto Velho –RO.

RONDÔNIA. Resolução n. 101 de 27 de novembro de 2003. Expede normas para classificação e reclassificação de alunos a serem incluídos no regimento ou estatuto dos estabelecimentos públicos e privados do sistema de ensino e, dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, Porto Velho –RO.

_____. **Guia de orientações básicas do diretor e secretário escolares.** Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação, Porto Velho - RO, 2008.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SFORNI, M, S, F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

_____. Educação e revolução. **Revista Germinal**. Londrina, v. 2, n. 2, p.43-53. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/.../5954>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. **Educação e formação humana.** 2010. Disponível em: <http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

_____. Texto e contexto. in: Marx, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIANNA, C. P; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p. 77- 104, 2004.

VYGOTSKI, L, S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. IN: **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1931/1995. p. 11-340.

VYGOTSKI, L, S. Paidologia del adolescente. IN: **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor/MEC, 1931/1996.

VYGOTSKY, L. S. Tool and sign in the development of the child. IN: **The collected works of L. S. Vygotsky.** New York: Kluwer Academic/ Plenum Press, 1930/1999.

VIGOTSKI, L, S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo, Martins Fontes, 1926/2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1934/2009.

_____. **A transformação socialista do homem**. 1930/2010. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.doc>. Acesso em: 20 dez. 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ANEXO 1
CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR**



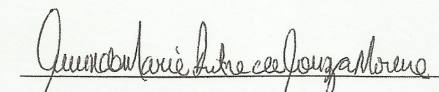
Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 02 de junho de 2011
Carta 014/2011/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Edimar Roberto de Lima Sartoro
Assunto: Parecer Ético
FR: 325757
CAAE: 0004.0.047.000-10

Informo-lhe que em reunião do Comitê de Ética no dia 02/06/2011, foi aprovado a justificativa de alteração do título do protocolo de pesquisa de sua autoria, já apreciado e aprovado CEP, antes intitulado “*Histórias de fracasso no ensino fundamental: o gênero faz diferença?*” para *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias “acidentadas”*.

Outrossim, esclareço que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final em meio eletrônico, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,


Prof.ª Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 260/GR
Prof.ª Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Coord. Port. 260/GR/2011

APÊNDICE 1
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

À Direção da Escola

Senhora Diretora.....

Dirijo-me a Vossa Senhoria no intuito de solicitar autorização para a realização de uma pesquisa junto aos alunos/as do 8º e 9º anos. A pesquisa intitulada “Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares ‘acidentadas’” orientada pela Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, docente do MAPSI/UNIR, tem como objetivo: compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às experiências de desistência e reprovação escolar. A metodologia a ser utilizada consistirá em realização de entrevistas individuais, análise documental (nas pastas individuais dos alunos e alunas) e encontros em grupo.

Proponho que os contatos com os/as alunos/as durante a pesquisa sejam feitos na própria escola, sendo que as entrevistas individuais e os encontros em grupo somente serão efetuados se houver consentimento por parte dos pais ou responsáveis legais das crianças. Estes, caso concordem com a participação deles/delas, assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando-se que em nenhum momento deverão aparecer quaisquer informações que possam revelar suas identidades.

Informo, também, que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação aos participantes.

Caso concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo.

Cordialmente,
Edimar Roberto de Lima Sartoro[©]

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o Mestrando Edimar Roberto de Lima Sartoro a realizar a pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Alta Floresta D'Oeste-RO, ____/_____/2010

[©] Pedagogo. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR.
E-mail: edircc@hotmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”** que tem como finalidade conhecer como os alunos compreendem as experiências de fracasso escolar vividas por eles.

A participação dele/a não é obrigatória. A qualquer momento o/a Sr/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a forma como a pesquisa será realizada.

A participação do seu filho ou filha será feita da seguinte forma: Primeiro faremos uma entrevista individual, gravada em áudio e depois uma entrevista com um grupo de alunos da mesma escola, que também será gravada em áudio.

Esclarecemos ainda que a participação nesta pesquisa não traz riscos aos adolescentes, eles não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhum pagamento pela colaboração. Todas as informações pessoais coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Os dados serão divulgados sem identificar os participantes.

Esperamos que este estudo traga informações para entendermos melhor os problemas relacionados à repetência escolar. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento para permitir a participação do/a seu/sua filho/a nesta pesquisa.

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa e da forma como ela será desenvolvida. Estou ciente de que o seu nome será preservado, seus dados mantidos em sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a sua participação na pesquisa e a divulgação dos dados obtidos, de acordo com os princípios éticos.

Nome do/a aluno/a: _____

Assinatura do/a aluno/a: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador Responsável: Edimar Roberto de Lima Sartoro
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
e-mail: edircc@hotmail.com

Alta Floresta D'Oeste-RO, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM ALUNOS DO 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Como é seu relacionamento com os colegas e as colegas aqui na escola?
2. Como é o seu relacionamento com as professoras, e com os professores?
3. Como você vê a escola em que estuda?
4. Você sempre estudou nesta escola?
 - Teve alguma outra que você gostou? Por quê?
5. E como você se vê como aluno?
6. Que tipo de dificuldades você já enfrentou no processo de escolarização?
7. Quais os motivos que você acha que te levaram a reprovar?
8. Como você se sentiu quando reprovou pela primeira vez? E na segunda?
9. Você tem/tinha problemas com alguma matéria específica?
 - Teve problema de relacionamento com colegas e/ou professores/as?
10. Quando você reprovou, o que tua família fez?
11. Se você fosse menino/menina teria reprovado?
12. O que é necessário fazer para ser considerado um “bom aluno”/”boa aluna”?
13. Você desenvolve alguma atividade extraescolar?
 - Tem algum trabalho?
 - Ajuda em casa? (Como?)
 - O que faz nos momentos de lazer?
14. Você considera importante estudar? Por quê? É mais importante para os meninos, ou para as meninas estudarem?
15. Quais as atividades que são feitas na escola que você acha mais importantes? E as menos importantes?
16. Como você gostaria que fosse a escola?
17. Que atitudes e comportamentos você acha que são mais valorizados pela escola?

APÊNDICE 4

ROTEIRO PARA ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

1. Questões iniciais: (05 min);
 - Agradecer pela presença de todos e todas;
 - Enfatizar a importância da colaboração de cada um/a para a concretização da presente pesquisa, e para a produção de novos conhecimentos científicos.
 2. Explicitar as regras do grupo focal. São elas: (05 min)
 - Manter as informações trazidas no grupo em sigilo;
 - Só uma pessoa fala de cada vez;
 - Evitar discussões paralelas para que todos participem;
 - Ninguém pode dominar a discussão;
 - Todos têm o direito de dizer o que pensam
 - e respeitar as opiniões e os sentimentos de todos/as.
2. Objetivos do Grupo Focal:
- Conhecer a visão das adolescentes sobre seu processo de escolarização;
 - Aprofundar a crítica feita à escola e ao seu funcionamento;
 - Compreender como veem a atuação dos/as professores e professoras em sala de aula e a implicação desta para o (in)sucesso dos estudantes;
 - Investigar com os alunos e alunas percebem as relações de gênero e se há alguma relação entre fracasso escolar e a construção social de gênero.
 - Investigar como os alunos vêm a participação da família em seu processo de escolarização.

Questões de investigação

- 1) Eu gostaria de conversar com vocês sobre algumas questões que fiquei em dúvida nas entrevistas que fizemos. Nas entrevistas alguns de vocês afirmou que reprovou em matemática. (20 min)
 - a) Vocês poderiam me dizer como são as aulas dessa matéria?
 - b) Quando o/a professor/a dá exercícios: o que ele faz enquanto vocês estão resolvendo?
 - c) E se vocês não conseguiram compreender o exercício proposto, o que acontece?

- d) E se chega o dia da prova e vocês não entenderam a matéria o que vocês fazem?
- e) A escola oferece algum tipo de ajuda para os alunos que estão com dificuldade?
- f) A escola tem algum projeto ou tem alguém que acompanha os alunos que estão pagando DP, ou que já reprovaram mais de uma vez?
- g) E quem tem mais dificuldade em matemática (português), os meninos ou as meninas?

SITUAÇÃO PROBLEMA:

Vamos imaginar uma situação: em sala de aula em que um aluno que só tira boas notas faz uma pergunta sobre o conteúdo durante a explicação de uma matéria nova. Como os professores reagem?

Vamos imaginar uma situação: Na sala de vocês, há um aluno/a que só tira boas notas e tem bom comportamento, quando este tem dúvida sobre o conteúdo de uma matéria nova e faz perguntas. Como os professores reagem?

E se fosse um aluno que tira notas baixas que fizesse a pergunta. Seria tratado da mesma maneira?

Vocês acham que isso está correto?

Quem precisaria mais de ajuda?

2) Como vocês avaliam o que é ensinado na escola. (20 min)

- a) O que vocês acham importante aprender e que não é ensinado na escola?
- b) Que assuntos/conteúdos ou temas vocês acham importante discutir na escola?
- c) Eu gostaria que vocês me contassem alguma coisa que vocês aprenderam na escola e que vocês acharam importante.
- d) E o que não deveria ser ensinado?
- e) Vocês acham que se a escola ensinasse essas coisas que vocês apontaram, os alunos matariam menos aula?
- f) O que poderia melhorar na organização e no funcionamento da escola?

3) Alguns alunos e alunas afirmaram que há professores que tratam de maneira diferente meninos e meninas. Então eu vou propor algumas situações para a gente pensar e vocês vão me ajudar a entender melhor isso: (20 min)

Vamos imaginar que uma aluna faltou na aula e perdeu uma prova. No dia seguinte ela se aproxima do professor/professora e explica que a mãe estava doente e ela precisou ficar cuidando dela. O que o professor ou professora faz nesse momento?

- a) E se fosse um aluno, o professor ou professora agiria da mesma maneira?
- b) E se fosse um aluno ou aluna com notas baixas? Haveria diferença no tratamento dado pelo professor ou professora?

4) Qual a pessoa da família de vocês que mais se preocupa com o desempenho de vocês na escola?

- a) O que essa(s) pessoa(s) fazem que indicam a vocês que elas se preocupam? (20 min)
- b) Vamos analisar a seguinte situação: O professor de matemática marcou prova para a próxima aula e seus amigos convidam você para uma festa. Você sabe que se não estudar à noite, no outro dia não terá tempo de revisar toda a matéria: o que você faz?

5) Encerramento do Grupo: (10 min)

- a) pedir para os alunos e alunas avaliarem brevemente o como foi a realização do grupo e se eles tem alguma sugestão a fazer.

6) Encaminhamentos: (10 min)

- a) apresentar a proposta do caderno de registros;
- b) agendar a data para o recolhimento do caderno;
- c) negociar a realização de mais um grupo focal caso rejeitem a proposta do caderno;
- e) distribuir aos alunos questionário sócio-econômico. (10 min)

Agradecimentos.

APÊNDICE 5
QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Nome: _____ Idade: _____

Contato: Fone Fixo (____) _____ Celular (____) _____

E-mail: _____

Qual é a sua cor? () branco () pardo () amarelo () preto

Em que bairro você mora: _____

Você mora em casa: () própria () alugada

Quantos cômodos têm sua casa: _____

Tem irmãos(as) _____ quantos _____

Com quem você mora: _____

Qual é a idade de seus pais e/ou responsáveis: _____

Seus pais e/ou responsáveis trabalham? _____ O que eles fazem? _____

Você trabalha? _____ O que você faz? _____

Qual é a renda da sua família? _____

Você já foi reprovado: _____ Quantas vezes? _____

Em que série(s)? _____

Você saiu da escola? _____ Quantas vezes? _____ Em que Ano(s) _____

Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

Pai

() Analfabeto

() Ensino Fundamental Incompleto

Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Superior Incompleto

() Superior Completo

Mãe

() Analfabeta

() Ensino Fundamental

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Superior Incompleto

() Superior Completo

Quais dos itens abaixo há em sua casa?

() TV

() Rádio

() Automóvel

() Geladeira

() Telefone Celular

() TV por assinatura

() videogame

() DVD

() Computador

() Máquina de Lavar Roupas

() Telefone Fixo

() Acesso à Internet

() micro-ondas

Se desejar, acrescente outras informações que julgue serem úteis:

